

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E GRATUITA:

Políticas e resistências

**Allan de Andrade Linhares
Andréia Martins
Carla Andréa Silva
Organização**



II SEMANA DE EDUCAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA - CAFS/UFPI

**EM DEFESA DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA,
LAICA E GRATUITA:**
políticas e resistências

Allan de Andrade Linhares
Andréia Martins
Carla Andréa Silva
Organização

**EM DEFESA DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA,
LAICA E GRATUITA:
políticas e resistências**



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Profª. Drª. Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Profª. Drª. Jacqueline Lima Dourado

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E GRATUITA:
políticas e resistências

© Allan de Andrade Linhares • Andréia Martins • Carla Andréa Silva

1ª edição: 2018

Revisão

Francisco Antonio Machado Araujo

Editoração

Francisco Antonio Machado Araujo

Diagramação

Wellington Silva

Capa

Mediação Acadêmica

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI – Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Wilson Seraine da Silva Filho

Gustavo Fortes Said

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo



Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

D313 Em defesa da educação pública, laica e gratuita: políticas e resistências
/ Allan de Andrade Linhares, Andréia Martins, Carla Andréa Silva,
organizadores. – Teresina: EDUFPI, 2018.

E-Book.

ISBN: 978-85-509-0409-2

1. Educação. 2. Formação Docente. 3. Políticas Educacionais.
4. Inclusão e Diversidade. I. Linhares, Allan de Andrade. II. Martins,
Andréia. III. Silva, Carla Andréa. IV. Título.

CDD: 370.7

Bibliotecária Responsável:
Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188

COMISSÃO ORGANIZADORA

ORGANIZAÇÃO GERAL

Dra. Andreia Martins
Dra. Carla Andréa Silva
Esp. Roberta Gomes de Araújo

COMISSÃO CIENTÍFICA

Dr. Allan de Andrade Linhares
Ma. Maria do Carmo Carvalho Madureiro

COMISSÃO CULTURAL

Ma. Rosa Maria de Jesus Brito
Esp. Maria do Socorro de Moraes Moura

COMISSÃO FINANCEIRA

Dra. Edmilsa Santana de Araújo

COMISSÃO LOGÍSTICA

Esp. Janaina Matos Soares

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Andreia Martins
Ma. Alba Patrícia Passos de Sousa
Ma. Anne Caroline Soares Dourado
Dra. Carla Andréa Silva
Ma. Dryelle Patricia Silva Coe Soares
Dra. Edmilsa Santana de Araújo
Esp. Ellery Henrique Barros da Silva
Esp. Janaina Matos Soares
Esp. João Antônio de Sousa Lira
Esp. João Antonio Pereira Borges
Ma. Maria de Fátima Alves
Ma. Maria do Carmo Carvalho Madureiro
Ma. Maria do Socorro de Moraes Moura
Dra. Maria do Socorro Soares
Dra. Marilde Chaves dos Santos
Ma. Milene Martins
Esp. Roberta Gomes de Araújo
Esp. Ronald Souza da Silva
Ma. Rosa Maria de Jesus Brito
Ma.. Zélia Maria Carvalho e Silva

SUMÁRIO

| | |
|--------------------|----|
| APRESENTAÇÃO | 11 |
|--------------------|----|

***** ARTIGOS COMPLETOS *****

| | |
|--|----|
| FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA ATUAR COM ALUNOS COM TDAH EM FLORIANO.. | 13 |
|--|----|

Juliene Conceição Silva de Souza
Carla Andréa Silva

| | |
|--|----|
| AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL | 20 |
|--|----|

Romário da Silva Almeida
Rosa Maria de Jesus Brito

| | |
|--|----|
| DESAFIOS DA LITERATURA INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM FLORIANO/PI | 27 |
|--|----|

Jeferson Gomes de Sousa
Jamyla Ysnayla da Silva Nunes Carvalho

| | |
|--|----|
| FORMAÇÃO DOCENTE: O CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS DA UEMA/CESJOP EM DESTAQUE | 34 |
|--|----|

Somário de Oliveira França

| | |
|---|----|
| O OLHAR DOS DOCENTES E DISCENTES DA PEDAGOGIA SOBRE AFETIVIDADE | 43 |
|---|----|

Lucicleide de Carvalho Pereira
Valdemira Cristina Carvalho
Edmilsa Santana de Araújo

| | |
|--|----|
| AS DIFICULDADES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM | 51 |
|--|----|

Ednilson da Silva Cronemberger
Kamylla Gonçalves da Costa e Silva

| | |
|---|----|
| ALFABETIZADORAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BARÃO DE GRAJAÚ/MA | 58 |
|---|----|

Mayda Pachêco Murada
Yêza Sara Rodrigues Guimarães

| | |
|--|----|
| OS DESAFIOS DOS DOCENTES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO..... | 65 |
|--|----|

Carolina Borges da Costa
Flávia Santos Maranhão

| | |
|--|----|
| A CONCEPÇÃO DOS ESPECIALISTAS: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS SURDAS | 70 |
|--|----|

Kariane da Silva
Sabrina Lima Mota

| | |
|---|------------|
| BULLYING: CONSEQUÊNCIAS PARA A SAÚDE E RENDIMENTO ESCOLAR DO(A)S ALUNO(A)S | 77 |
| <i>Maria de Fátima Alves</i> | |
| A PEDAGOGIA MORALIZANTE DO CINEMA PELA IGREJA CATÓLICA NOS ANOS 1930-1950 | 83 |
| <i>Aristides Oliveira</i> | |
| A MÍDIA IMPRESSA E A CONSTRUÇÃO DA REALIDADE DISCURSIVA: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS MULTIMODAIS..... | 89 |
| <i>Allan de Andrade Linhares</i> | |
| AS PRÁTICAS DA EQUIPE GESTORA: PAPEL DO GESTOR E COORDENADOR..... | 99 |
| <i>Joaria Cavalcante de Andrade</i> | |
| <i>Anne Caroline Soares Dourado</i> | |
| INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: AS CONCEPÇÕES DOS DISCENTES SOBRE O PIBID..... | 107 |
| <i>Francisca Emanuele Fernandes Cardoso</i> | |
| <i>Dryelle Patrícia Silva Coe Soares</i> | |
| GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA: O OLHAR DO PROFESSOR | 113 |
| <i>Maiara Taize da Silva Fernandes</i> | |
| <i>Dryelle Patrícia Silva Coe Soares</i> | |
| EJA: VIVÊNCIA COM ALUNOS DE UMA COMUNIDADE TERAPÊUTICA DE FLORIANO-PI .. | 119 |
| <i>Romário da Silva Almeida</i> | |
| <i>Glauce Barros Santos</i> | |
| A PRESENÇA DAS DISCIPLINA DE EJA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM FLORIANO/PI | 124 |
| <i>Maria Janaína Oliveira</i> | |
| <i>Andréia Martins</i> | |
| IDENTIDADE E CULTURA SURDA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: DISCURSO E IDEOLOGIA | 130 |
| <i>Jamyla Ysnayla da Silva Nunes Carvalho</i> | |
| <i>José Ribamar Lopes Batista Júnior</i> | |
| PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PREVENÇÃO E COMBATE AO BULLYING NA ESCOLA | 140 |
| <i>Maria de Fátima Alves</i> | |
| AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM FLORIANO/PIAUÍ | 146 |
| <i>Amanda Soares Barros</i> | |
| <i>Cidenea Rosa Ferreira</i> | |
| O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UFPI! O PARFOR EM QUESTÃO | 152 |
| <i>Edmilsa Santana de Araújo</i> | |
| <i>Alba Patrícia Passos de Sousa</i> | |
| EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE TABULEIRO DE MATO/FLORIANO-PI A PARTIR DE VOZES FEMININAS (1950-1980) | 166 |
| <i>João Antônio de Sousa Lira</i> | |

| | |
|--|------------|
| RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO: CONVÍVIO EM SALA DE AULA | 173 |
| <i>Nadyelle Leal da Costa</i> | |
| <i>Elaine Sousa Silva Penha</i> | |
| <i>Maria do Socorro de Moraes Moura</i> | |

| | |
|--|------------|
| O DECRETO Nº 19.941/31 E O RETORNO DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS | 179 |
| <i>Andréia Martins</i> | |

| | |
|--|------------|
| ENSINO RELIGIOSO: O DEBATE POLÍTICO E EDUCACIONAL NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRA DE 1934 E 1937 | 186 |
| <i>Andréia Martins</i> | |

| | |
|---|------------|
| COMPREENSÕES DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANO-PI ACERCA DAS HABILIDADES SOCIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR | 193 |
| <i>Wilcelânia Barbosa Silva Ferreira</i> | |
| <i>Carla Andréa Silva</i> | |

***** RELATO DE EXPERIÊNCIA *****

| | |
|--|------------|
| 1. RELATO DE EXPERIÊNCIA: LABORATÓRIO INTERDISCIPLINAR DE ENSINO, ARTE E EDUCAÇÃO | 199 |
| <i>Lucas de Oliveira Lima</i> | |
| <i>Lucas Mariel dos Santos de Sá</i> | |
| <i>Rosa Maria de Jesus Brito</i> | |

| | |
|--|------------|
| MEDIAÇÕES DA PESQUISA COMO PRÁTICA DE (AUTO)FORMAÇÃO: O ESTÁGIO EM FOCO | 205 |
| <i>Maria do Socorro Soares</i> | |

| | |
|---|------------|
| METODOLOGIA DA MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA..... | 211 |
| <i>Maria de Jesus Rodrigues Borges</i> | |
| <i>Alba Patrícia Passos de Sousa</i> | |
| <i>Marilde Chaves dos Santos</i> | |

| | |
|---|------------|
| RELATO DE ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE O ESTÁGIO DE REGÊNCIA..... | 217 |
| <i>Camila Maria Ribeiro da Silva Filha</i> | |
| <i>Isadora Ferreira Lima</i> | |
| <i>Idaiany da Silva Costa</i> | |

| | |
|---|------------|
| PSICOMOTRICIDADE: PERCEPÇÃO DA ESTRUTURAÇÃO TEMPORAL ATRAVÉS DE JOGOS E BRINCADEIRAS | 223 |
| <i>Valdemira Cristina Carvalho</i> | |
| <i>Lucicleide de Carvalho Pereira</i> | |
| <i>Maria Aurelina Machado de Oliveira</i> | |

| | |
|--|------------|
| A AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: A PERSPECTIVA DE UMA MONITORA | 228 |
| <i>Jozeane Lucas de Almeida</i> | |
| <i>Marilde Chaves dos Santos</i> | |

| | |
|---|------------|
| RELATO DE EXPERIÊNCIA NA MONITORIA DO PROJETO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR NO CURSO DE ENFERMAGEM..... | 234 |
| <i>Marijany da Silva Reis</i> | |
| <i>Carla Andréa Silva</i> | |

A MONITORIA OFERECIDA PELO PROJETO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO – CAFS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 238

Keline Santos Sousa
Carla Andréa Silva

******* RESUMO EXPANDIDO *******

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL 243

Maria Grayce Kelly Oliveira Mendes
Lorena Thiciane Silva
João Antônio de Souza Lira

A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS..... 247

Alisson dos Santos Oliveira
Edvaldo Ribeiro Crispim Junior
Ellery Henrique Barros da Silva

FORMAÇÃO DE UM LEITOR..... 250

Maria Grayce Kelly Oliveira Mendes
Maria de Jesus Rodrigues Borges

CONHECENDO A ÁREA DE FUNDAMENTOS POLÍTICOS ADMINISTRATIVOS DA EDUCAÇÃO NO CAFS 253

Francivânia Barros Messias
Maria do Socorro Soares

APONTAMENTOS SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO EDUCACIONAL 257

Paulo de Tarso da Silva Júnior
Anne Caroline Soares Dourado

O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM: A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR 261

Carla Betânia Pereira de Oliveira
Roberta Gomes de Araújo

O BRINCAR MEDIADO PELA CULTURA PARA MENINOS E MENINAS 264

João Marcos de Sousa Saraiva Holanda
Milene Martins

O DESAFIO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANO-PI 267

Edilma Gomes de Oliveira
Zélia Maria Carvalho

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS REFLEXÕES 271

Jéssica Oliveira da Costa
Ellery Henrique Barros da Silva
Edmilsa Santana de Araújo

MEMÓRIAS DO COTIDIANO ESCOLAR DE PROFESSORES DE FLORIANO (1976-2006)275

Luana Soares Pereira

Alberiza Garcia de Farias

Marilde Chaves dos Santos

******* RESUMO SIMPLES *******

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS.. 280

Lucinete Arruda de Lima

Maria de Jesus Soares de Almeida

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO..... 281

Wanice Cardozo de Souza

Fernanda Cynthia Ribeiro de Sousa

Ellery Henrique Barros da Silva

SEXUALIDADE NA ESCOLA: COMO FOI ABORDADA?..... 282

Fabrizia Rafaela Pereira Nassau

Daniele Sá de Lima

Elaine Cristina Freire

PASSEIO PELO JARDIM ZOOLOGICO 283

Daniele Sá de Lima

Elaine Cristina Freire

Carla Andréa Silva

A GERMINAÇÃO DO CHICÁ E O ENSINO DE BOTÂNICA..... 284

José Afonso Santana de Almeida

Nágila Alves Feitosa

Maria Clara Ramos de Oliveira

EDUCAÇÃO E DIREITO: RELAÇÕES 285

José Edmilson Cunha da Silva

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E LETRAMENTO: ETNOGRAFIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 286

José Ribamar Lopes Batista Júnior

PRECONCEITO RACIAL: REFLEXOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NEGRA 287

Elaine Cristina Freire

Alba Patrícia Passos de Sousa

APRESENTAÇÃO

A II Semana de Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral, ocorreu entre os dias 17 a 20 de setembro de 2018. Tendo como título: EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIA.

O tema escolhido teve estreita relação com o momento político que estamos vivendo, o qual inclui mudanças no ensino médio; alterações nas propostas de formação de professores, a implementação da Base Nacional Curricular Comum e uma contínua evasão de investimentos em todos os níveis da educação brasileira. Frente a estas problemáticas a universidade publica possui grandes desafios, como o de promover espaços de debates em busca de sobrevivência intelectual, e resistência democrática.

O evento iniciou no dia 17 de setembro e contou com 4 conferências, apresentações culturais todas as noites, 12 minicursos, 26 artigos completos, 8 relatos de experiência, 10 resumos expandidos e 12 resumos simples, tendo um total de 268 inscritos. Discutiu-se temáticas atuais da educação nacional, como: Didática, currículo e formação docente; Alfabetização, leitura e escrita em práticas multiletradas; Educação e saúde; Educação ambiental e ensino de ciências; Mídia, poder e ensino; Gestão e políticas educacionais; EJA, educação do campo e movimentos populares: identidade e práticas educativas; Políticas, práticas de inclusão e diversidade; Políticas e práticas do Ensino Superior e Fundamentos da Educação (Filosofia da Educação; Psicologia da educação; História da Educação e Sociologia da Educação).

Foram 4 dias de intensas discussão intelectuais, com participação de alunos e professores da UFPI, da Universidade Estadual do Piauí e outras instituições públicas e privadas de Estado do Piauí e região nordeste. A comissão organizadora possui intensa gratidão a todos os docentes e discentes que se envolveram e participaram de nossa II SEMANA DE EDUCAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA.

A toda a comunidade UFPI nosso muito obrigada. Compartilhamos com vocês por meio deste livro um pouco dos conhecimentos construídos em nosso curso de pedagogia.

Comissão Organizadora



ARTIGOS COMPLETOS



FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA ATUAR COM ALUNOS COM TDAH EM FLORIANO

Juliane Conceição Silva de Souza¹
UFPI/CAFS julienecssouza@gmail.com

Carla Andréa Silva
UFPI/CAFS carlandrea@ufpi.edu.br²

RESUMO

O presente trabalho decorre de Trabalho de Conclusão de Curso intitulado como “Desafios enfrentados por professoras de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade em duas escolas municipais de Floriano-PI.” O referido trabalho teve como objetivo geral identificar os desafios que são enfrentados pelas professoras de crianças com TDAH que frequentam regularmente escolas municipais de Floriano-PI. A discussão que ora apresentamos é restrita a questão da formação de professores que atuam com alunos com TDAH. A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa cujo instrumento para produção dos dados foi entrevista, na análise dos dados foi utilizada a técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Participaram da pesquisa duas professoras, sendo uma professora da Educação Infantil – Creche e a outra nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ambas em exercício da profissão na rede municipal de Floriano-PI. Com base nos dados produzidos foram estruturadas 10 categorias de análise, dentre elas destacamos nesta discussão: a avaliação das professoras pesquisadas sobre o seu preparo para atuar com alunos com TDAH. Dentre os resultados da pesquisa se verificou segundo as professoras pesquisadas, que há uma falta de formação adequada para as mesmas trabalharem com alunos com TDAH, o que segundo elas se torna um desafio diário, por não possuírem um suporte suficiente, e até mesmo necessário para atuação com esses alunos, isso porque alunos com TDAH necessitam de um ensino diferenciado, que envolva principalmente uma boa preparação para as professoras, que segundo os relatos, não se consideram aptas para trabalhar com esses alunos.

Palavras-chave: TDAH. Perspectiva de Professoras. Ensino-aprendizagem. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que deu origem a discussão ora apresentada, objetivou conhecer a realidade escolar de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) que frequentam regularmente escolas da rede

1 Licenciada em Pedagogia - julienecssouza@gmail.com

2 Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carla Andréa Silva - carlandrea@ufpi.edu.br

municipal de Florianópolis. O objetivo geral da pesquisa foi de identificar os desafios enfrentados por professoras de crianças com TDAH que frequentam regularmente escolas municipais de Florianópolis. E como objetivos específicos buscou-se: conhecer como professoras de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade concebem as interferências deste transtorno no desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos; identificar as possíveis contribuições da atuação docente no acompanhamento dos alunos com TDAH matriculados na rede municipal de Florianópolis.

Na pesquisa tivemos como questão norteadora: Que desafios são enfrentados diariamente por professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH na rede municipal de Florianópolis? Constituiu norteamento para a investigação ora realizada. Dito isto, faz-se importante esclarecer que o objetivo desta discussão se refere a formação de professores para atuar com alunos com TDAH, onde as professoras pesquisadas relatam sua experiência e um pouco do convívio diário com esses alunos.

A relevância desta pesquisa consiste em trazer à tona a discussão acerca de uma temática que atinge o cotidiano docente e também por conferir atenção a perspectiva de pessoas que convivem diariamente com crianças com TDAH, como é o caso dos professores, que necessariamente precisam de uma orientação que possa ajudá-las no acompanhamento cotidiano de alunos com o referido transtorno, além de retomar as possíveis contribuições por parte da atuação docente no dia a dia de alunos com TDAH.

O artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos as características do TDAH, suas implicações no ambiente escolar, bem como a atuação do professor diante dos alunos com o referido transtorno e suas possíveis contribuições. Em seguida, é apresentada a metodologia da pesquisa, as falas das professoras pesquisadas sobre o seu preparo para atuar com alunos com TDAH e os resultados finais da pesquisa referentes à categoria aqui discutida.

COMPREENDENDO O ALUNO COM TDAH E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NESSE CENÁRIO

Para compreendermos melhor o aluno com TDAH é relevante fazermos um apanhado na literatura sobre o que é esse transtorno. Macedo e Boggio (2016) apresentam o TDAH como sendo uma condição relacionada ao desenvolvimento, em que se percebe um conjunto de alterações cognitivas e comportamentais que compromete o processo de aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos. Podemos perceber que além da dificuldade que o aluno com esse transtorno tem em aprender conceitos básicos na escola, ele também sofre impactos em sua vida social como um todo.

A esse respeito, Machado e Cesar (2007) apresentam o TDAH como um dos mais frequentes distúrbios que ocorrem em crianças. É importante tratarmos desse tema, pois o mesmo trás além de muitos problemas, várias incertezas e dúvidas tanto por parte dos educadores como por parte da família. Não existe uma única alteração comportamental ligada ao TDAH, de maneira que com o tempo o indivíduo acometido deste transtorno pode vivenciar alterações comportamentais imprevisíveis, sendo verificadas alterações, nesse âmbito, em casa, na escola e na comunidade em geral, muitas vezes, prejudicando o relacionamento do aluno com TDAH com seus professores, colegas e familiares.

Feitas essas colocações sobre o TDAH, no que se refere às práticas educacionais, autores como Nunes (2016) recordam que podemos compreender que a lógica docente é organizada em função de um saber específico, através desse saber o professor direciona suas práticas pedagógicas, sendo assim, dificuldades apresentadas por algum aluno no

contexto escolar, bem como algum comportamento que foge as regras educacionais, levam o professor a direcionar esse aluno por um conceito de desordem biológica, que tem um embasamento teórico alinhado ao conceito biomédico, ratificando o discurso de que o aluno com TDAH não consegue se adequar às normas escolares por conta do transtorno.

Ao discutir o contexto de sala de aula, entendemos que é uma convivência complexa lidar com alunos com TDAH em sala de aula, principalmente quando não há um preparo adequado. Rodrigues, Sousa e Carmo (2010) esclarecem que ter em sala de aula alunos com graves problemas emocionais e com alguma deficiência não é uma situação tranquila para o professor pois, será exigido do mesmo um cuidado diferenciado e uma preparação profissional adequada. É a partir disso, que tais educadores devem estar atualizados e dispostos a inovar sempre, pois alunos com dificuldades demoram um pouco mais para aprender, o que exige mais do professor.

Ainda, de acordo com Rodrigues, Sousa e Carmo (2010), tão importante quanto saber ouvir os alunos com atenção e respeito é ter uma boa preparação para estar à frente da sala de aula. Nesse sentido, o professor por estar frente do processo de ensino-aprendizagem, acaba sendo requisitado mais e, em torno dele, são geradas altas expectativas, as quais nem sempre estará preparado para satisfazer.

As dificuldades de aprendizagem constituem uma das maiores preocupações. Miranda (2008) nos diz que, na maioria das vezes, os professores não sabem o que fazer e como lidar com tais situações e, conseqüentemente, o aluno não recebe uma atenção especializada porque os professores não estão preparados. Os professores de alunos com o TDAH enfrentam um desafio todos os dias, pois o sistema de ensino que a escola segue muitas vezes não está adaptado de modo que atenda a necessidade de todas essas crianças e os mesmos nem sempre tem uma formação especializada.

Existem estratégias eficientes e eficazes para serem estabelecidas na sala de aula que contribuem no tratamento da criança com TDAH e no seu desenvolvimento escolar. Segundo Reif (1993), algumas formas do educador trabalhar em sala seria estabelecer uma rotina com as regras da sala de aula de forma clara, que a criança possa visualizar claramente. Entendemos que os alunos com TDAH são com mais frequência reclamados ou reprovados, então é importante que os professores façam elogios quando eles se saírem bem, um bom exemplo disso seria dar pequenas recompensas, assim a criança ficaria feliz e satisfeita por ter feito o exercício (ou qualquer outra atividade a pedido do professor) e ter se saído bem.

É importante, também, que o educador esclareça esse tema dentro da sala de aula, porque assim os demais alunos irão entender a diferença de uma criança com TDAH e respeitá-la, bem como ignorar seus maus comportamentos. Contando com o respeito de todos, ela se sentirá mais à vontade e segura. De acordo com essas estratégias, o professor deve ter a criatividade de produzir aulas mais interessantes que as de rotina.

Algumas atividades podem ser trabalhadas, visando ao desenvolvimento desse aluno com TDAH, como, por exemplo: Utilizar brincadeiras educativas, por exemplo, música, aulas fora da sala de aula, [...] atividades que não produzam o tédio a essas crianças e que não sejam impossíveis das mesmas resolverem sozinhas, para não se frustrarem (REIF,1993). Essas estratégias parecem simples, mas auxiliam o professor no seu trabalho diário com alunos com TDAH.

De acordo com o autor supracitado, nota-se que uma boa relação professor-aluno constitui base para o processo de ensino-aprendizagem da criança, para que o educando se sinta mais acolhido no processo de tratamento, contando também com as condições

do espaço físico de aprendizagem, dadas pela escola. Também ressalta-se que professor precisa conhecer e se adequar a realidade de cada aluno, pois além de cada um deles terem sua forma de aprender, alguns possuem dificuldades que precisam de uma atenção e um cuidado diferenciado por parte da atuação docente.

Para tanto, Brito (2011) fala que há duas concepções que subsidiam atitudes pedagógicas em relação aos comportamentos dos alunos com diagnósticos de TDAH, a naturalista e a histórico-cultural. Para matriz naturalista o desenvolvimento significa progresso, evolução, seguindo uma linha hierárquica para se chegar ao fim desejado. O desenvolvimento é um processo determinado naturalmente pela configuração biológica do ser, nesta perspectiva há um padrão universal de aprendizagem.

Já a matriz histórico-cultural, segundo Brito (2011), percebe o desenvolvimento do indivíduo considerando os aspectos sociais e culturais, em que o processo não é linear e nem é entendido como progresso, mas com um desenrolar de mudanças qualitativas que nem sempre seguem na mesma direção. Desse modo entendemos que a aprendizagem está ligada estreitamente com a subjetividade de cada sujeito, pois o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem se constroem por eles mesmos, mediante também a influências ambientais.

METODOLOGIA

Consideramos importante esclarecer que a pesquisa foi de natureza qualitativa e teve como lócus escolas da rede municipal de Florianópolis que tinham alunos com TDAH. As participantes da pesquisa foram duas professoras, do sexo feminino, possuindo entre 50 e 60 anos, uma casada e a outra solteira, ambas de religião católica e possuindo até 3 filhos. Ambas possuem Ensino Superior completo e concluíram o curso de Licenciatura em Pedagogia no ano de 2008. Uma das professoras possui especialização cada professora, atuando na docência a cerca de 20 anos, trabalhando nos turnos manhã e tarde, uma na Educação Infantil – Creche e a outra atua nos anos iniciais.

No tocante à coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. Foram organizadas questões sobre o tema/problema que está sendo estudado. Este método, segundo Elisabete de Pádua (2012), permite e, às vezes, até incentiva que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo ao longo do diálogo da entrevista, o que torna o diálogo prazeroso e os resultados da entrevista mais proveitosos.

No processo de coleta, inicialmente, foi realizado pela pesquisadora um diálogo esclarecedor aos sujeitos participantes da pesquisa, se os mesmos acharem cabível. Posteriormente foram realizadas as entrevistas, uma delas foi gravada e a outra foi respondida pela professora pesquisada com o uso de caneta.

Após a transcrição das informações da entrevista, utilizamos, para verificação dos dados recolhidos, a análise de conteúdo, salientada por Bardin (2011), como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, através da técnica da análise categorial, que funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Após a análise, os resultados foram organizados de acordo com suas categorias específicas.

AVALIAÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O SEU PREPARO PARA ATUAR COM ALUNOS COM TDAH

Nesta categoria procuramos conhecer a preparação das professoras pesquisadas para atuar com alunos com TDAH. A pergunta era a seguinte “você se considera apto (preparado) para trabalhar com alunos com essa dificuldade de aprendizagem (TDAH)?” Temos em seguida as falas das professoras pesquisadas reunidas na categoria de análise em questão:

Ainda falta muito, porque nós vamos construindo no dia a dia essa preparação, a gente vai se preparando de acordo com o dia a dia e com a convivência com essa criança, pois em cada dia a mesma apresenta um comportamento diferenciado, o que faz com que nossa metodologia de ensino também seja diferenciada e de uma forma que atenda aquela necessidade da criança com TDAH (Branca de Neve).

Não. Nunca estive apta para receber esses alunos, mas procuro as melhores formas de fazer com que eles aprendam também, buscando por conta própria meios que possam ajudar, como vídeos, relatos de experiência, ou suportes tecnológicos voltados para essas crianças (Chapeuzinho Vermelho).

As duas professoras pesquisadas avaliam que o preparo que elas possuem no momento é inconsistente, pois os recursos que as mesmas têm disponíveis não são suficientes para a formação que gostariam de ter, mas encontram estratégias para enfrentar isso. Percebemos ainda, que a formação de professores ocorre também em decorrência das demandas e ocorrências do dia a dia.

Diante do exposto, verifica-se que uma das professoras entrevistadas afirma ter um despreparo por parte de políticas públicas ou da própria Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a outra busca apoio por conta própria, através de vídeos, do lúdico, etc., práticas apontadas como uma solução para amenizar as dificuldades encontradas pelas professoras para se trabalhar com esses alunos.

Podemos mencionar que não existe uma lei específica para o TDAH. Mas podemos contar com o apoio da Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), bem como das leis que asseguram a Educação Especial no âmbito da SEMED local, as mesmas oferecem suportes que ajudam no processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Segundo Miranda (2008), a insuficiência da formação teórica dificulta também uma reflexão analítica da prática e não possibilita a produção de solução para os problemas escolares de ensino e aprendizagem. Diante disso podemos refletir que se torna difícil, programar e executar aulas envolvendo práticas inovadoras e eficazes sem haver uma preparação adequada, isso porque diariamente estão surgindo novas teorias para contribuir com o trabalho do professor, e sem formação não tem como haver um bom uso das tecnologias, das inovações do ensino e nem mesmo das novas informações sobre a temática TDAH.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados produzidos mediante entrevista com as professoras pesquisadas, analisamos que há uma falta de formação adequada para as mesmas trabalharem com alunos com TDAH, pois a formação do Ensino Superior, licenciatura que as professoras pesquisadas se formaram, não oferece um suporte suficiente, e até mesmo necessário para atuação com alunos com o referido transtorno.

Nesse sentido, as professoras pesquisadas mencionam que a falta de apoio profissional se torna um dos maiores desafios enfrentados pelas mesmas diariamente. Isso porque alunos com TDAH necessitam de um ensino diferenciado, que envolva principalmente uma boa preparação para as professoras, que segundo os relatos, não se consideram aptas para trabalhar com esses alunos.

A ausência de uma formação considerável para se trabalhar com esses alunos, entre outros desafios são claramente identificados pelas pesquisadas, que almejam um apoio para contribuir tanto com o desenvolvimento do aluno, quanto no melhoramento de seu trabalho pedagógico.

No que diz respeito às contribuições da atuação docente ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com TDAH, percebemos por meio de relatos das professoras pesquisadas que as mesmas consideram relevante além de cursos de formação continuada, seminários, possibilidades de uma especialização da área, uma ação conjunta de todo o corpo docente da escola, bem como, um diálogo necessário entre escola e família. Mencionam também a importância das relações interpessoais para se trabalhar com alunos com TDAH, como por exemplo, compromisso com seu trabalho, respeito com o aluno e todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e sobretudo, dedicação, para que assim possam contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do aluno, já que consideram difícil atuar com esses alunos sem preparação.

Com relação às limitações, o que dificultou a execução da pesquisa foi encontrar escolas que possuíam alunos diagnosticados com TDAH na cidade de Floriano-PI, que ao final foram apenas duas escolas encontradas, e também, apenas duas professoras que possuíam alunos com TDAH em suas salas de aula, uma professora de cada escola.

Finalizando a discussão, percebemos a importância de estudos acerca de tal temática, bem como, possíveis contribuições do trabalho docente ao desenvolvimento de alunos com TDAH. A pesquisadora como profissional da educação, pode compreender sobre a necessidade de preparo para atuar em sala de aula onde a diversidade encontra-se presente, onde é imprescindível ter um olhar atento para o enfrentamento de desafios relativos ao cotidiano escolar com alunos com TDAH. Possíveis intervenções pedagógicas podem ajudar professores de alunos com TDAH até mesmo os próprios alunos. Tais intervenções podem ocorrer em forma de palestras, levar informações a família e aqueles que convivem com crianças com o referido transtorno, um retorno positivo as escolas e professoras pesquisadas.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira do Déficit de Atenção. **Como ajudar o aluno com TDAH**. Site de ajuda a pessoas com TDAH e familiares. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/> Acesso em: 14 ago. 2017.

CÉSAR, Marisa Jesus de Canini; MACHADO, Ligia de Fátima Jacomini. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em crianças** – Reflexões Iniciais. Maringá, 2007.

COUTO, Taciana de Souza; MELO-JÚNIOR, Mario Ribeiro; GOMES, Cláudia Roberta de Araújo. **Aspectos neurobiológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão**. Pernambuco, Brasil (2010).

FUNAYAMA, Carolina Araújo Rodrigues. **Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar**. Campinas, SP. Alínea, 2008.

MACEDO C. Elizeu e BOGGIO, Paulo Sérgio. **Neurociências e psicologia aplicadas a vida cotidiana**. São Paulo: Mackenzie, 2016.

MIRANDA, Maria Irene. **Problema de aprendizagem na alfabetização e intervenção escolar** / São Paulo: Cortez, 2008.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. Metodologia da pesquisa: **Abordagem teórico/prática**. 17ª ed. – Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

RIEF, Sandra. **Como alcançar crianças e adolescentes com TDAH e dificuldades de aprendizagem**, 1993. <http://www.sandrarief.com>. Acesso em: 15 de outubro de 2017.

SMITH, Corinne, STRICK, Lisa. **Dificuldades de Aprendizagem de a – z**: guia completo para educadores e pais. Porto Alegre: Penso, 2012.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL

Romário da Silva Almeida³
(roma_almeida@hotmail.com)

Rosa Maria de Jesus Brito⁴ - UFPI
(rosabrito@ufpi.edu.br)

RESUMO

Este artigo é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso no qual abordamos a temática Avaliação da Aprendizagem. Tendo como objetivo geral, analisar como ocorre a avaliação da aprendizagem no contexto escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal. Nesta mesma linha, tem-se como objetivos específicos: 1) descrever os fundamentos históricos e teóricos da avaliação da aprendizagem escolar; 2) compreender a avaliação da aprendizagem como componente do ato pedagógico: suas abordagens, tipos e funções e 3) analisar as práticas de avaliação da aprendizagem de professores de uma escola pública nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diante do exposto, foi possível observar que a avaliação aplicada em grande parte dos momentos na escola, é a avaliação tradicional, a prova escrita, contudo ficou demonstrado que há uma pretensão das professoras em modificar e acrescentar outros tipos de técnicas e instrumentos avaliativos diversificados da prova, como forma de avaliar seus alunos.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Práticas avaliativas. Prova escrita.

INTRODUÇÃO

Falar em avaliação quase sempre nos remete a pensar em prova e, esta geralmente quando aplicada causa tensão e até medo em quem irá passar pelo processo. Ao avaliarmos nossos alunos, estamos levantando juízo de valores acerca dos mesmos, pois este processo vai requerer conceitos e, na grande maioria dos casos obterem uma nota para que a aprendizagem dos mesmos seja avaliada e, conseqüentemente, aprovada ou reprovada.

A escolha do tema nasceu do interesse de descobrir quais as principais técnicas de avaliação que vem sendo empregada nas escolas, assim como pela complexidade com que o tema é tratado por professores e alunos, os principais sujeitos envolvidos na escola e

3 Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI/CAFS, atuando desde 2016 como professor temporário da Educação de Jovens e Adultos pela SEDUC-PI.

4 Professora Mestra formada em Pedagogia. Atualmente lotada no Curso de Pedagogia da UFPI/CAFS – Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação da UFPI/CAFS.

no processo avaliativo. Mediante a isso, surgiram algumas dúvidas quanto às práticas que possivelmente poderiam estar sendo desenvolvidas nas escolas, se essas não estariam sendo utilizadas como instrumento para provocar medo nos alunos, como meio de repreensão ou como mero meio de obter uma nota ao final do ano ou do semestre letivo, sendo esta a inquietação e o consequente ponto de vista para a realização e desenvolvimento desta pesquisa.

Diante disso, discutiremos neste trabalho esta temática com a intenção de identificar quais os principais instrumentos avaliativos que vem sendo empregado na escola pelo atual sistema educacional brasileiro, especificamente na Unidade Escolar Pedro Ferreira Góes na cidade de Barão de Grajaú-MA, campo em que foi desenvolvida a pesquisa.

A metodologia que mediou todo o processo, baseou-se na pesquisa de campo com estudos de atualização bibliográfica, sobre o tema avaliação da aprendizagem: concepções e práticas numa escola pública municipal. O presente estudo, portanto, é de natureza qualitativa e descritiva com a aplicação de questionários semiestruturados, composto por 09 (nove) questões com perguntas objetivas e subjetivas que foram respondidas pelas professoras e 06 (seis) questões objetivas respondidas pelos alunos. Participaram desta pesquisa 05 professoras e 05 alunos, todos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da referida escola. Eleveu-se, dentre outros, os estudos de Souza (2005); Luckesi (2008, 2009, 2011); Hoffmann (1991, 1996, 2006); Perrenoud (1999) para a fundamentação teórica.

REFERENCIAL TEÓRICO: AS PRIMEIRAS IDEIAS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ao falar em avaliação da aprendizagem, geralmente, pensamos apenas na realização de uma prova, um diagnóstico, uma seleção ou mesmo fazer uma comparação entre coisas distintas que precisam ser avaliadas para a obtenção de um posicionamento mais firme e objetivo, bem como uma equiparação acerca de determinados assuntos que requer resposta mais simplificada e/ou minuciosa.

Para termos um conceito mais claro e preciso sobre o que é avaliar, além da sua origem, recorreremos à Souza (2005, p.1):

Avaliar vem do latim *a + valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado, porém, a compreensão da avaliação do processo ensino/aprendizagem tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o ato de avaliar ao de medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

A partir desta perspectiva apontada pela autora, observa-se que as primeiras ideias sobre a avaliação da aprendizagem estavam relacionadas à ideia de medir.

Para Luckesi (2011, p. 27) “os exames escolares que conhecemos e hoje ainda praticamos em nossas escolas foram sistematizados no decorrer dos séculos XVI e XVII, junto com a emergência da modernidade”. Até as primeiras décadas do século XX, grande parte das atividades consideradas como avaliação estavam resumidas a testes, se caracterizando em um caráter classificatório de alunos.

De acordo com Tyler (1930 apud LUCKESI, 2011, p. 28), a partir da constatação de que grande parte das crianças ingressantes na escola estavam sendo reprovadas, passou-se a pensar em um ensino que contemplasse a todos, dando início ao estabelecimento de

uma nova proposta de ensino. Diante disso, se estabeleceu o “ensino por objetivos”, onde o educador necessitava construir resultados a partir de alguns objetivos propostos: (1) ensinar alguma coisa, (2) diagnosticar sua consecução, (3) caso a aprendizagem fosse satisfatória, seguir em frente, (4) caso fosse insatisfatória, proceder a reorientação, tendo em vista obter o resultado satisfatório, pois que esse era o destino da atividade pedagógica escolar.

A avaliação, além de fazer parte do processo de ensino e aprendizagem devido a importância que tem para a educação, exerce ainda um papel fundamental, que de acordo com Hoffmann (1991, p.17):

[...] é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo, do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais. [...].

Frente a isso, a autora não só coloca a avaliação como parte essencial à educação, mas se posiciona trazendo a importância do professor neste processo, onde é necessário realizar a avaliação, mas como um instrumento indagativo de forma que esteja avaliando também todo o processo envolvendo a ação educativa.

Segundo Luckesi (2009, p. 172-173), “a avaliação é um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, interativo, inclusivo”, enquanto “A prática de provas e exames exclui parte dos alunos”. O autor traz evidências com relação às práticas avaliativas existentes e suas consequências, no que se refere à avaliação, afirma que avaliar parte de uma questão amorosa, acolhedora e de inclusão e o processo do examinar acaba de fato excluindo ou até mesmo selecionando os alunos, afastando-os da escola e distanciando-os do verdadeiro significado do processo ensino e aprendizagem, o ensinar e aprender.

Bloom *et all* (1983) classificaram a avaliação em três tipos presentes no processo de ensino e aprendizagem, distinguindo-se uma da outra pelo modo como são desenvolvidas pelos educadores. Para uma melhor compreensão percorreremos, portanto por quatro categorias de avaliação, sendo classificadas em **avaliação somativa (classificatória)**, **avaliação formativa (controladora)**, **avaliação diagnóstica (analítica)** e uma concepção mais inovadora denominada **avaliação mediadora**, esta última defendida principalmente por Jussara Hoffmann.

A **avaliação somativa (classificatória)** é o ato de avaliar para selecionar, excluir e classificar, confirmado a partir das citações de Luckesi (2009, p. 18) quando o autor evidencia que “Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra”. A avaliação somativa baseia-se, principalmente, na ascensão do estudante promovendo-o enquanto esse mesmo sistema acaba deixando de lado a subjetividade de outros sujeitos através da exclusão.

O segundo tipo de avaliação é denominada de **avaliação formativa (controladora)**, no qual não objetiva selecionar ou classificar, mas enfatiza a aprendizagem dos estudantes o que acaba às vezes se confundindo com a avaliação diagnóstica, busca ainda avaliar se o aluno está pronto para passar para a etapa seguinte. Na visão de Perrenoud (1999, p. 78) “É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

A próxima concepção de avaliação trata-se da **avaliação diagnóstica (analítica)**, que consiste na busca prévia do professor em detectar possíveis “dificuldades” de aprendizagens do aluno. De acordo com Luckesi (2008, p. 82):

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la

comprometida com uma concepção pedagógica. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista.

Para o referido autor, para que a concepção diagnóstica funcione e esteja comprometida com o aprendizado dos alunos, é necessário que seja interligada com uma concepção pedagógica progressista, relacionando-se com progresso e evolução.

Finalmente trataremos da **avaliação mediadora**. Esta prática de avaliar vem concentrando suas implicações na busca pela aquisição de conhecimentos e, como o próprio nome sugere mediar o conhecimento entre professores e alunos. Referindo-se ao modelo mediador de avaliar, Hoffmann (1996, p. 75 *apud* HOFFMANN, 2006, p. 60) destaca que:

A avaliação mediadora exige a observação individual de cada aluno, atenta ao seu movimento no processo de construção do conhecimento. O que exige uma relação direta com ele a partir de muitas tarefas, interpretando-as refletindo e investigando teoricamente razões para soluções apresentadas, em termos de estágios evolutivos do pensamento, da área de conhecimento em questão, das experiências da vida do aluno.

Portanto, a autora defende que os professores, utilizando esta avaliação, terão um acompanhamento mais próximo na construção do aprendizado dos alunos, em decorrência do contato direto entre educador e educando na realização das atividades e, isto poderá ser um instrumento facilitador para o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem de ambos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Nesta pesquisa, foram entrevistados 05 professoras e 05 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Barão de Grajaú-MA. A estes foram feitos alguns questionamentos sobre a avaliação da aprendizagem e extraídos alguns pontos mais relevantes para a continuidade e o pleno desenvolvimento da pesquisa.

Para as professoras, perguntamos o que sabiam e conheciam sobre avaliação da aprendizagem, quais os instrumentos avaliativos estavam utilizando em sala de aula e, se estavam satisfeitas com o modelo/tipo de avaliação que vinham utilizando em sala de aula com seus alunos (quadros 01, 02 e 03) e, as respostas foram as seguintes:

QUADRO 01: Avaliação da aprendizagem na perspectiva das professoras.

| | |
|--------------|--|
| Professora A | É uma atividade que se pretende avaliar o desenvolvimento do educando, assim como também observar se os objetivos traçados foram atingidos. |
| Professora B | É o processo pelo qual, educando e educador tem a oportunidade de averiguar os resultados da aprendizagem, possibilitando assim, busca de melhorias, se necessário, no ensino aprendido. |
| Professora C | Ela é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor, ela deve acompanhar todos os passos do processo de ensino e aprendizagem. |
| Professora D | Ela é um processo contínuo que veio aperfeiçoar o desenvolvimento do aluno. |
| Professora E | É observar cotidianamente o desenvolvimento do educando. |

Fonte: elaborados pelo autor

QUADRO 02: Instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras.

| | |
|--------------|--|
| Professora A | Prova escrita (objetiva e/ou subjetiva). |
| Professora B | Prova escrita (objetiva e/ou subjetiva) e outros como dinâmicas de revisões quando é promovida a participação direta dos alunos. |
| Professora C | Prova escrita (objetiva e/ou subjetiva), trabalho individual e debates. |
| Professora D | Prova escrita (objetiva e/ou subjetiva), pesquisas de campo/trabalho em grupo, trabalho individual, debates e outros como elaboração de perguntas e respostas e debates. |
| Professora E | Prova escrita (objetiva e/ou subjetiva), trabalho individual e debates. |

Fonte: elaborados pelo autor

QUADRO 03: Satisfação com o modelo de avaliação que vem utilizando em sala de aula.

| | |
|--------------|--|
| Professora A | De certa forma sim, é determinado que façamos a prova escrita, porém não nos impedem de também usar outros métodos. |
| Professora B | Sim. Porém, se o sistema abrisse mão das avaliações (documentos) escritas e pudéssemos avaliá-los por meio de atividades mais descontraídas acredito que seria melhor. |
| Professora C | Sim. Pois a avaliação não podemos fugir, é obrigatória. |
| Professora D | Não. Estou completamente satisfeita, poderia sim até melhorar mas, há uma série de fatores que contribuem para que isso não aconteça e uma delas é o sistema educativo que nos limita quanto a isso. |
| Professora E | Sim. Pois avalio meus alunos cotidianamente em tudo que fazem. |

Fonte: elaborados pelo autor

Diante das respostas das professoras, questionamos os alunos sobre quais tipos de avaliação realizavam e como as notas eram obtidas para a aprovação ao final do semestre e/ou do ano letivo. Tais questionamentos foram feitos com o intuito de confrontar as respostas dos alunos com a das professoras e ao final fazermos as equiparações necessárias. Os questionamentos bem como as respostas foram as seguintes (quadros 04 e 05):

QUADRO 04: Realizam muitas provas no decorrer do ano letivo.

| | |
|---------|------|
| Aluno A | Sim. |
| Aluno B | Sim. |
| Aluno C | Sim. |
| Aluno D | Sim. |
| Aluno E | Sim. |

Fonte: elaborados pelo autor

QUADRO 05: As notas obtidas são somente através de avaliações (provas).

| | |
|---------|------|
| Aluno A | Não. |
| Aluno B | Não. |
| Aluno C | Sim. |
| Aluno D | Não. |
| Aluno E | Sim. |

Fonte: elaborados pelo autor

Após realizar análise das respostas, podemos perceber algumas afirmações que ora divergem, ora convergem sobre um mesmo ponto, mas que nos remetem a algumas reflexões e constatações. Sobre o que diz respeito aos instrumentos avaliativos mais utilizados na escola, tanto as professoras quanto os alunos em sua maioria, revelam que a prova ainda prevalece e se destaca das demais formas, no tocante o avaliar os conhecimentos e a aprendizagem dos alunos. No entanto, se percebeu um esforço das professoras em ampliar e alterar esses instrumentos avaliativos, ficando retidas na maioria das vezes pelo próprio sistema de ensino que rege a educação.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Através das análises, pôde-se observar que as professoras utilizam a prova escrita como principal instrumento para avaliar seus alunos, por mais que saibam ou tenham conhecimento que os outros mecanismos disponíveis tenham uma maior oportunidade de revelar e apresentar de forma mais ampla o que os alunos aprenderam. É interessante observar ainda que a prova escrita acaba na maioria das vezes não revelando o que de fato os alunos aprenderam, pelo fato destes se sentirem acuados, nervosos ou pela amplitude da referida atividade avaliativa.

Sendo assim, reitero ser de suma importância que as professoras façam uma reflexão de tais práticas e inovem nas suas metodologias, indo além da realização da atividade escrita propriamente dita, e utilize também outros instrumentos, como por exemplo, debates, grupos de discussão entre outros, em sua prática metodológica. Todavia, esta metodologia só irá ser adaptada ou alterada a partir do momento em que as professoras entenderem que estes instrumentos citados anteriormente são tão mais eficazes ou que retrate com maior amplitude a realidade de cada aluno.

Diante dos estudos realizados, fica evidente a necessidade de uma inovação na forma das professoras e do próprio sistema de ensino avaliar seus alunos, pois ficou demonstrado com a realização da pesquisa, que o instrumento predominante na escola é a prova escrita, sendo utilizada na maioria das vezes como único instrumento de avaliação.

Cabe ressaltar que as professoras têm até uma clara intenção de fazer adaptações nas suas práticas metodológicas, demonstram querer sair do tradicionalismo e perpassar pelos métodos mais inovadores da avaliação, em algumas respostas percebe-se uma vontade de trabalharem mais com a forma de mediação do conhecimento, o que sem dúvida alguma facilitaria o aprendizado e o conhecimento dos alunos, mas as próprias participantes relataram estarem condicionadas pelo próprio sistema de ensino a continuarem com a recorrente prática avaliativa, a prova escrita, que requer com isso sempre uma nota como forma de quantificar o aprendizado dos alunos.

A avaliação caracteriza-se como uma importante ferramenta dentro do processo de ensino e aprendizagem, contudo na forma que vem sendo concebida e realizada em sala de aula, acaba sendo conhecida como uma espécie de “vilã” do sistema educacional, porém há outras formas desta vir a ser realizada tornando-a uma facilitadora do ensino. Mas, para que isso ocorra é preciso migrar de uma concepção tradicional para uma concepção inovadora e, para isso surgiu a avaliação mediadora, defendida principalmente por Jussara Hoffmann.

Portanto, o instrumento/tipo de avaliação que deveria ser utilizada e aplicada nas escolas, deveria ser a mediadora por conter princípios norteadores mais completos e capazes de fazer com que o processo de ensino e aprendizagem se torne algo satisfatório e prazeroso,

por ser aquela que leva em conta o que o aluno aprendeu ou compreendeu ao longo dos estudos. Visto que mediante os estudos realizados baseados principalmente em Hoffmann (2009), a concepção de avaliação mediadora não é uma forma autoritária de se realizar as atividades avaliativas, sem ser de cima para baixo em tom de seleção, mas na busca pelo aprendizado ideal ou total do aluno através de uma troca intrínseca de conhecimentos entre professor e aluno e vice-versa.

REFERÊNCIAS

BLOOM, Benjamim S. *et. al.* **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/217/pdf>> Acesso em 23 ago. 2017

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

_____. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto alegre: Mediação, 1996.

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, p.47, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições /** Cipriano Carlos Luckesi. - 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 20, ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, J. A. G.. **Práticas avaliativas: REFLEXÕES Virtú (UFJF),** Juiz de Fora, v. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a17.pdf>> Acesso em: 04 jul. 2016.

DESAFIOS DA LITERATURA INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM FLORIANO-PI⁵

*Jeferson Gomes de Sousa. UFPI⁶
jefersongomessousa@hotmail.com*

*Jamyla Ysnayla da Silva Nunes Carvalho. UFPI⁷
jamylaysnayla83@gmail.com*

RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de campo da disciplina de Literatura Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí-UFPI, o intuito desse trabalho é fazer uma conexão com os textos e discursões da disciplina com o que acontece na prática de uma creche na educação infantil. Com uma abordagem qualitativa, e a metodologia utilizada foi a interpretação de dados, coletados através de questionários. O objetivo geral desta pesquisa se baseia em questionar quais as práticas e técnicas utilizados pelos professores dá referida escola durante as aulas, tendo como objetivos específicos descobrir se a escola utiliza um discurso funcional ou um discurso estético no desenvolvimento de um trabalho com a literatura infantil em sala de aula? constatamos uma realidade preocupante, pois, os professores que participaram da pesquisa deixaram a desejar, no conhecimento básico dos gêneros literários, bem como nas técnicas trabalhadas em sala de aula.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Práticas pedagógicas. Técnicas de Leitura.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de campo da disciplina de Literatura Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí-UFPI, o intuito desse trabalho é fazer uma conexão com os textos e discursões da disciplina com o que acontece na pratica de uma escola de educação infantil.

Acreditamos que a leitura deve ser constantemente trabalhada por meio das atividades pedagógicas, com grande quantidade de textos e livros da literatura infantil. Percebe-se a necessidade da aplicação coerente de atividades que despertem o prazer de ler, e estas devem estar presentes diariamente na vida das crianças

Assim, o objetivo geral desta pesquisa se baseia em questionar quais as práticas e técnicas utilizados pelos professores dá referida escola durante as aulas, tendo como objetivos

5 Pesquisa orientada pela professora Me. Dryelle Patricia Silva Coe Soares e apresentada na disciplina de Alfabetização e Letramento, na Universidade Federal do Piauí - UFPI.

6 Graduando no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí/UFPI campus Amilcar Ferreira Sobral/CAFS.

7 Graduanda no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí/UFPI campus Amilcar Ferreira Sobral/CAFS.

específicos descobrir se a escola utiliza um discurso funcional ou um discurso estético no desenvolvimento de um trabalho com a literatura infantil em sala de aula? Essas reflexões sobre a escola legitimam o desenvolvimento de um trabalho com a literatura infantil em sala de aula.

Em uma sociedade onde as trocas sociais acontecem por meio da leitura, da escrita, da linguagem oral ou visual, faz necessária uma formação que dê conta da inserção plena do indivíduo na cultura letrada. A literatura infantil aparece nesse contexto, como uma valiosa ferramenta que pode ser utilizada pela escola na construção do aluno leitor. Para tal, é necessário que o professor seja o mediador desse conhecimento e que apresente técnicas que facilite este processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

O campo de pesquisa foi uma creche municipal da cidade de Floriano-PI, na qual participaram cinco professoras. Optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa de campo que, segundo Chizzotti (1995, p.79), A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Para a coleta de dados utilizamos como técnica os questionários que segundo Lakatos (2003) é “questionário - constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador”, acreditamos que assim os participantes se sentiriam à vontade para participar da pesquisa.

A análise de dados será realizada a partir da interpretação, que segundo Lakatos (2003) é uma atividade intelectual que busca dar significado mais amplo às respostas, assim entendemos que a interpretação é a exposição do verdadeiro material apresentado dos objetivos propostos e ao tema, que busca esclarecer dados discutidos, é importante que os dados estejam de maneira bem claras e objetivas para a obtenção de melhores resultados.

ANALISE E DISCUSSÃO

A análise será realizada de modo interpretativo que segundo Lakatos (2003) é uma atividade intelectual que busca dar significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos, a interpretação é a exposição do verdadeiro material apresentado dos objetivos propostos e ao tema, esclarecendo dados discutidos. a pesquisa estará organizada por categorias de análises, seguindo a seguinte ordem: perguntas enumeradas de 1 a 6, feitas com 5 professores que participaram da amostra⁸, é importante ainda ressaltar que estas categorias se encontram em conjunto para uma mesma pergunta e em negrito. Cada pergunta acompanham a resposta dos participantes a exemplo P1, P2, P3, P4 e P5 que representa a resposta de cada professor.

A seguir será apresentado o perfil dos professores participantes da pesquisa em forma de tabela que corresponde a primeira pergunta do questionário, ressaltamos que os participantes receberam nome fantasia (P1, P2, P3, P4, P5) que segue:

8 **Amostra**, segundo Lakatos (2003) amostra é uma parcela selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo.

Perfil dos Professores participantes da pesquisa em uma creche municipal em Floriano-PI, 2018.

| PROFESSOR (Representação) | FORMAÇÃO ACADÊMICA | ATUAÇÃO | TEMPO DE ATUAÇÃO |
|------------------------------|---|-------------------|------------------|
| P1 | Licenciatura Plena em Pedagogia | Educação Infantil | 13 anos |
| P2 | Licenciatura Plena em Pedagogia | Educação Infantil | 8 anos |
| P3 | Licenciatura Plena em Pedagogia e especialização em educação infantil | Educação Infantil | 14 anos |
| P4 | Licenciatura Plena em Pedagogia | Educação Infantil | 8 anos |
| P5 | Licenciatura Plena em Pedagogia e Letras Português | Educação Infantil | (Não Respondeu) |

Fonte: Criada pelos autores

De acordo com a tabela do perfil dos professores, notamos que todos possuem formação a nível de curso superior para atuação na Educação Infantil o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com destaque para o P3 que possui especialização profissional na área da Educação Infantil e também para o P5 que apresenta duas formações sendo uma delas em Letras Português.

Ainda sobre isso, iniciaremos a análise, referente a pergunta 2, que se destacará de negrito, que segue das respostas dos participantes receberam nome fantasia (P1, P2, P3, P4, P5) respostas em *itálico*, em seguida será feita a análise: **Quantas vezes por semana nas suas aulas você utiliza a literatura infantil com seus alunos?**

P1: “Durante toda semana.”

P2: “2 vezes; segunda-feira e sexta-feira.”

P3: “Literalmente todos os dias.”

P4: “Praticamente todos os dias.”

P5: “Três vezes por semana.”

A prática de leitura com as crianças na Educação Infantil geralmente é utilizada no dia a dia, nota-se nas respostas de ambos os professores que eles trabalham a prática de leitura em sala, o que nos remete o conhecimento dos professores sobre o Referencial Curricular Nacional, onde dentro do eixo linguagem oral e escrita, tem como objetivos orientações didáticas para a Educação Infantil atendendo às expectativas esperadas nessa faixa etária, e que a leitura e faz parte de um processo com participais em práticas sociais de leitura e escrita (BRASIL, 1998b, p. 123). Sabendo-se que desde cedo é importante inserir as crianças nesse universo da literatura. Segundo Amorim e Farago (2015) “Um dos principais objetivos do período pré-escolar é incentivar a criança no ensino da leitura, realizando a prática diariamente dentro ou fora da escola[...]”.

A seguir será feita uma análise a partir da 3 pergunta: **Quais suas maiores dificuldades em desenvolver práticas de leitura e técnicas de leitura com seus alunos?** Eles responderam:

P1: “Hábitos trazidos de família, dificulta o trabalho por conta de tempo que os pais não tem p/ com os filhos. Prejudica na atenção.”

P2: “A falta de acompanhamento por parte dos pais.”

P3: “Que as leituras tem que acontecer de forma atrativa para que prenda atenção, pois eles não tem hábitos de ouvir e se tornam dispersos.”

P4: “Observo que muitos tem déficit de atenção e concentração.”

P5: “A leitura tem que ser envolvente a faixa etária do educando e despertar o seu interesse, o professor não pode ser apenas um contador mas um interprete.”

As respostas dos (P1 e P2) trazem o mesmo sentido, pois eles culpabilizam a família, pela falta de tempo e pelo não acompanhamento aos educandos. Os (P3 e P4) relatam a falta de atenção, onde o (P4) até prejulga que os alunos têm Déficit de atenção, já a resposta do P5 remete a uma dificuldade do professor, mas o mesmo confundi interprete com um contador de história que deve interpretar a história para deixar as leituras mais atraente. O que de fato podemos analisar que as dificuldades dos professores nas práticas de leituras é a própria falta de metodologias e estratégias dos mesmos para trabalhar em sala de aula.

Abaixo será analisada a pergunta de número 4 correspondente a: **Quais gêneros literários você trabalha na educação infantil?** Seguem as respostas:

P1: “Contos de toda, trava-língua, quadrinhos, fábulas, entre outros.”

P2: “Narrativo. Principalmente, mas todos são trabalhados para melhor facilitar o aprendizado.”

P3: “Contação de histórias, música de roda parlenda etc. de maneira interdisciplinar.”

P4: “Trabalhamos todos os gêneros de forma interdisciplinar: música de rodinha, parlendas, adivinhações etc.”

P5: “Fábulas, Lendas folclóricas.”

Podemos notar que somente o (P5) tem conhecimento do que é gênero literário, pois o mesmo deu exemplos coerentes, o (P1) na sua resposta entra em conflito de ideia o que não define exemplos claros e coesos de gêneros literários, os demais fazem uma enrolação, pois acabam citando formas de se trabalhar não deixando claro o que se pede na pergunta do questionário, esses dados são preocupantes, pois mostram um nível de conhecimentos dos profissionais bem ruim, pois o fato de não compreenderem o que é gênero literário também remete as condições que essas crianças estão sendo ensinadas.

Analisaremos agora a 5 pergunta do questionário aplicado, que corresponde a: **Você utiliza os contos africanos e indígenas em suas aulas? Justifique sua resposta. Se sim, descreva técnicas e recursos.** Veja as respostas:

P1: “Sim. A questão do preconceito ainda está muito presente.”

P2: “Não. Uso apenas os contos mais conhecidos pelas crianças.”

P3: “Sim: contos indígenas através de livros e aula audiovisuais.”

P4: “Sim, os contos indígenas por meio de aulas audiovisuais.”

P5: “Não os africanos, sim os indígenas mas por conta do pouco contato com a literatura africana até na faculdade e nas capacitações oferecidas pelos órgãos de educação municipal, utilizamos mas os indígenas.”

Partindo das respostas dos professores fica claro que há ausência de contos africanos nas práticas em sala de aula, sendo que um dos professores afirma não utilizar contos

indígenas e africanos, o que nos deixa triste com essa realidade, pois a lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, trata da obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, assim como a lei nº 11.645, de 10 março de 2008 trata do conteúdo programático a que se refere o estudo da história da África e dos africanos, ou seja; da cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional.

Por fim analisaremos a última pergunta do questionário que se trata da número 6, segue: **Como você avalia a formação de professores em relação ao incentivo a prática e técnicas de leitura? Tem surgido efeito para o processo de ensino e aprendizagem?** Confira as respostas abaixo

P1: “Presente no nosso dia-a-dia. Contudo cada um tem seu jeito e disposição para está sempre se atualizando.”

P2: “A literatura infantil é de fundamental importância, a mesma é capaz de transportar as crianças ao mundo desconhecido.”

P3: “Positiva, por meio de pesquisas e preparo da nossa formação.”

P4: “Positiva, nosso preparo vem devido a nossa formação mesmo no tempo de graduação e especialização e as pesquisas que fazemos diariamente neste campo.”

P5: “Sim os atuais livros do ensino infantil estão voltados com atividades que envolvem textos literários adequados a faixa etária dos educandos, auxiliando o professor a formar um público leitor e também através de projetos como sacda da se transformar no próprio personagem das estórias infantis. Leitura, no qual os educandos levam os livrinhos pra casa, a família conta e no dia seguinte a criança descreve a estorinha em sala de aula. Sim, o efeito para o processo de ensino e aprendizagem de ensino tem sido positivo, pois além de formar um público leitor já nas séries iniciais essa prática vai trazer benefícios a vida inteira, principalmente na capacidade da interpretação de textos diversificado fundamentais na formação dos educandos.”

O objetivo desta pergunta era compreender se a formação de professores em especial da Educação Infantil é eficaz, ou seja, se a formação atende a todas as demandas para atuação dos docentes com práticas de leitura com as crianças, se a formação permitiu que o professor desenvolveu capacidades e habilidades, ou seja, técnicas para atuar em sala de aula, percebemos que professores como (P1, P2, P3, P4) não responderam de modo coeso, alguns trouxeram a questão do livro didático, outro levantou a questão da prática individual do aprimoramento, sendo que se deve trabalhar no coletivo quando se fala em formação, o (P5) falou da prática em sala de aula, nota-se o esforço para se trabalhar a leitura, mas a avaliação da formação dos educando ficou de lado, apenas com uma palavra que deve ser repensada que muitos sinalizaram ao avaliar a formação dos professores “POSITIVA”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil que conhecemos hoje não deve ser compreendida como no passado. Entretanto, sabemos que atualmente as instituições passam por muitos desafios para oferecer um ambiente educativo de qualidade pensando na formação plena dos alunos.

As instituições de Educação Infantil devem oferecer para as crianças um ambiente alfabetizador que possa favorecer no seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, proporcionando contato com a leitura e a cultura escrita, realizando experiências dinâmicas com as crianças

Utilizar diversos gêneros de livros, clássicos da literatura infantil e textos literários da educação infantil, aproximando as crianças de leituras significativas e diversificadas, visando o ensino da leitura para a formação de leitores competentes, ampliando seu desenvolvimento intelectual.

A análise desta pesquisa nos trouxe dados preocupantes dos docentes na Educação Infantil, principalmente porque a pesquisa trouxe dados negativos a respeito das práticas de leitura, pois constatamos que os professores não compreendem o que é gênero literário, o que implica diretamente na qualidade de ensino dos alunos, pois se os professores não conseguem compreender como irão trabalhar?

Quando questionados das dificuldades de trabalhar as técnicas de leituras das crianças os docentes culpabilizaram a família por falta de apoio e acompanhamento, sendo que na escola o professor deve mediar as crianças nas práticas, bem como auxiliar e instruir as famílias a participação da vida escolar dos alunos.

Outro fato que destacamos é a falta da diversidade de gêneros literários na escola, pois se a escola tem que oferecer um ambiente onde a criança tenha contato com diversos gêneros literários, é necessários que os professores estejam aptos a trabalhar com a diversidade de gênero, pois a lei de nº 10.3639/2003 trata da obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, assim como a lei nº 11.645, de 10 março de 2008 trata do conteúdo programático a que se refere o estudo da história da África e dos africanos, ou seja; da cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional.

Portanto, esta pesquisa que traz uma amostra de 5 professores de uma mesma creche, constata uma realidade preocupante, pois, os professores que participaram da pesquisa deixaram a desejar, no conhecimento básico dos gêneros literários, bem como nas técnicas trabalhadas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Meire Catalani Beluzo; FARAGO, Alessandra Corrêa. **As práticas de leitura na educação infantil**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP. 2015.

BRASIL, **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL, Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998b, v. 3.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-

Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**, 1 Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

FORMAÇÃO DOCENTE: O CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS DA UEMA/CESJOP EM DESTAQUE

Somário de Oliveira França⁹

RESUMO

Formar professores com competência e capacidade para exercer com autonomia o exercício do magistério deve ser a abordagem central dos cursos de licenciatura. Para tanto, a formação qualificada só será possível se o saber for construído mediante a interação entre os conhecimentos teóricos e práticos. Neste trabalho cuja temática “Formação de professores de Língua Portuguesa”, objetiva conhecer as relações estabelecidas pelos discentes do curso de Letras Português da UEMA/CESJOP no que tange a relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática bem como, identificar, analisar e refletir as relações entre o saber-fazer pedagógico estabelecidos pelos mesmos. A pesquisa é de cunho quanti-qualitativa de natureza descritiva, efetivou-se em uma pesquisa de campo com a aplicação de questionários a vinte acadêmicos do campus da UEMA de São João dos Patos - MA. Diante das análises dos dados obtidos pode-se concluir que, a formação docente está fundamentada numa relação de reciprocidade entre os saberes disciplinares e os saberes da prática advinda da realização de atividades práticas que estão vinculadas a teoria.

Palavras-Chave: Formação docente. Saberes disciplinares e práticos. Curso de Letras.

INTRODUÇÃO

Formar professores com competência e capacidade para exercer com autonomia o exercício do magistério deve ser a abordagem central dos cursos de licenciatura. Para tanto, a formação qualificada só será possível se o saber for construído mediante a interação entre os conhecimentos teóricos e práticos. A associação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores tem sido amplamente discutida e vem ganhando espaço nas pesquisas científicas. Refletir sobre a relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática é colocar em evidência o papel da universidade como instituição que precisa prestar serviço com excelência à medida que estimula os educadores e alunos a desenvolverem um ensino articulado com a pesquisa e extensão.

Falar em formação docente é refletir sobre o perfil profissional de futuros professores que atuarão no âmbito educacional. Para tanto, é imprescindível avaliar o currículo do Curso de Letras e a sua contribuição na formação dos acadêmicos, bem como a percepção dos discente quanto a relação estabelecida entre os saberes. Na iniciativa de fazer um estudo sobre essa formação chegou-se a temática “Formação de professores de Língua Portuguesa”

⁹ Professor substituto na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Campus de São João dos Patos – CESJOP. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação - NUPPEGE. E-mail: somariofranca@gmail.com.

buscando entender a relação que os discentes fazem entre os saberes disciplinares e os saberes da prática no currículo do Curso de Letras Português e respectiva Literatura do Campus de São João dos Patos – MA da Universidade Estadual do Maranhão, na qual atuo como docente.

Mediante o tema, tem-se o problema da pesquisa, a saber: quais relações são estabelecidas pelos discentes e docentes do curso de Língua Portuguesa do Campus de São João dos Patos – MA da UEMA no que tange a relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática? Essa indagação deu origem às questões norteadoras, a saber: os licenciando e educadores conhecem o currículo do curso de Letras que tem contribuído na formação dos universitários? Para os discentes e docentes, existe a relação entre teoria e prática? E qual relação é estabelecida entre os saberes disciplinares e os saberes da prática?

Buscando respostas a essas perguntas delimitou-se como objetivo geral, a saber: conhecer as relações estabelecidas pelos discentes do curso de Língua Portuguesa do Campus da UEMA de São João dos Patos - MA no que tange a relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática. Este trabalho está baseado na investigação indutiva e com abordagem quanti-qualitativa.

Para fundamentação teórica consideraram-se, principalmente, as contribuições de autores que tratam do assunto pesquisado e documentos legais como o Projeto Político Pedagógico do curso de Letras UEMA/CESJOP (2016), Resolução CNE/CES 18/ 2002 sobre as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras e Resolução nº 1045/2012 que aborda as Normas Gerais do Ensino de Graduação da Instituição de Ensino Superior UEMA.

O estudo de campo realizou-se na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Campus de São João dos Patos – MA-CESJOP. No total, 20 sujeitos participaram da pesquisa, sendo cinco acadêmicos de cada período em funcionamento, a saber: 3º, 5º, 7º e 8º período. Os questionários continham perguntas que se diversificavam entre abertas e fechadas. Ambos buscavam identificar a relação ou dicotomia presente entre os saberes, o conhecimento do currículo do Curso de Letras da UEMA/CESJOP, as competências exigidas dos alunos ao terminar o curso e a participação em capacitação e formação de professores.

FORMAÇÃO DOCENTE

Assim como toda profissão, a docência também passou por um caminho histórico. Por isso, antes de realizar-se a conceituação de formação docente, far-se-á, a priori, uma compreensão e descrição sobre a história e trajetória da formação de professores na educação brasileira.

As primeiras menções sobre educação brasileira, de acordo com Castro (2006), datam o período colonial, quando em 1549 os padres jesuítas exerceram a função de educadores durante dois séculos correspondentes ao período de XVI e XVII. Mesmo que, com caráter dogmático e com grande influência na formação da sociedade, eles organizaram os fundamentos do sistema de ensino.

Castro (2006) ressalva que, na metade do século XVII, a catequese da Companhia de Jesus entra em decadência desmanchando o sistema de ensino que outrora havia sido implantado. É após esse período que constitui-se um novo modelo de ensino, o “laico”, em que ocorre a substituição de professores religiosos por educadores sob o controle do Estado, criando uma nova política de ensino que até então, durante três séculos, era exercida como uma ocupação secundária e docentes não especializados. Veja o comentário de Nóvoa:

A função docente desenvolve-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo

uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. (Nóvoa 1995, p.15 apud CASTRO, 2006, p.4 e 5).

É indiscutível que, a profissão docente teve suas origens com pessoas leigas e religiosas, mas foi aos encargos do Estado que estabeleceu-se normas burocráticas e novos modelos educacionais a serem cumpridas pelas escolas. Com a ascendência da Revolução Francesa, conforme Castro (2006), que tinha como ideais a liberdade, igualdade e fraternidade, é que surgem a Escola Normal e os primeiros cursos para formação docente destinados a capacitar professores leigos. Através da Lei nº 10 de 1835, obteve-se a primeira experiência de instrução docente na província do Rio de Janeiro, no entanto, não se obteve êxito pela falta de população ou mesmo, interesse para exercer o magistério.

Castro (2006) ainda afirma que, a partir de 1930, devido a insatisfação dos educadores que lutavam por escolas públicas e gratuita que promovesse ensino ativo e de forma descentralizada, realizou-se em 1932 um movimento chamado de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Posteriormente, em 20 de dezembro de 1961 surge uma esperança ao ensino com criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 4024, no entanto, não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal. É somente em 1970 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º grau nº 5692/91 que surge uma transformação do curso de magistério para habilitação específica para a docência, assim a formação de professores para atuarem nas quatro séries do primeiro grau deveria ser realizada por meio de uma capacitação profissional.

Após muitos erros e acertos é estabelecido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, que traz em seu artigo 62 uma abordagem sobre a formação de professores que atuarão nas escolas brasileiras:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2017b).

Percebe-se que, as grandes mudanças ocorridas durante a história do processo de formação docente e as grandes reformulações políticas corroboraram para a construção do ensino humanístico e de qualidade, bem como estimularam a formação e o aperfeiçoamento profissional através das universidades e instituições superiores.

Mediante essa retrospectiva histórica e de grandes avanços educacionais ainda se faz indispensável pensar em educação e formação de professores partindo do pressuposto de uma relação paradigmática ou articulada existente entre os saberes disciplinares e os saberes da prática, haja vista que as ações docentes são preponderantes no ensino determinando o resultado escolar em sucesso ou fracasso.

Pensar em educação é também perceber que, trata-se de uma questão social, ao passo que a educação está comprometida com essas transformações, requerendo do aluno em processo de formação docente, uma reflexão sobre as concepções, os objetivos, e contribuições enquanto sujeito transformador.

Nesta perspectiva, Pimenta (2009) mostra que a educação tanto retrata como reproduz e projeta a sociedade almejada, tendo como desafio, enquanto prática pedagógica, atender

às demandas em que o contexto social lhe coloca. Dessa forma, compreende-se a que a sociedade reflete a educação e os educadores que atuam ou atuarão em sala de aula, por isso é imprescindível formar educadores que tenham conhecimentos teóricos, pedagógicos, experiências e com práticas de ensino.

RELAÇÕES ENTRE OS SABERES DISCIPLINARES E OS SABERES DA PRÁTICA

Inicia-se esta abordagem com os questionamentos: como os saberes docentes estão servindo de embasamento para a formação dos acadêmicos? As competências e habilidades estão sendo desenvolvidas para que o futuro educador aplique os conteúdos em sua prática com eficiência? Existe uma relação ou dicotomia entre os saberes disciplinares e práticos?

Dentre os saberes que permeiam a formação docente, a saber: o curricular, as ciências da educação, o pedagógico, os experimentais, dentre outros destacar-se-á os disciplinares como quesito preponderante na relação com os saberes da prática, pois este fornecerá aos alunos de licenciatura conhecimentos científicos que serão, posteriormente, o suporte para o exercício do magistério. Vale ressaltar que, ambos são fundamentais na atuação docente, precisam estar se complementando, principalmente os saberes disciplinares com os didáticos, haja vista que, para ensinar não basta ter os conhecimentos específicos, ter domínio de matéria e conteúdo, faz-se imprescindível os saberes didáticos para que a prática ocorra com excelência.

Fica evidente que, o saber docente não é formado exclusivamente da prática, nem tampouco de teoria. Por isso, é preciso ter cautela para não desvincular esses saberes, haja vista que, em grande parte dos cursos de licenciatura, é ministrado os saberes disciplinares nas primeiras grades curriculares, ficando a prática, principalmente os estágios, para o final do curso. Riani tece um comentário sobre a relação entre teoria e prática:

Parece-nos que as relações entre teoria e prática continuam a se estabelecer de forma mecânica, desvinculadas entre si. Continua prevalecendo uma concepção dualista, na qual a teoria não consegue explicar a prática e vice-versa e que chega até mesmo a serias contradições dentro do sistema educacional. (RIANI, 1996, p. 17).

Essa dicotomia entre os saberes depende da atuação do professor universitário, a forma como trabalha os conteúdos e a associação que estabelece entre os saberes. Por conseguinte, é preciso rever a relação entre teoria e prática na formação dos futuros professores, para que se possa formar professores capacitados que tenham domínio de conteúdo científicos e saibam por meio dos saberes práticos executá-los em sala de aula. Dessa forma, usa-se as expressões de Vasconcelos (2000) quando diz que é inadmissível que o professor universitário aprenda dar aulas por meio de ensaio e erros, prejudicando desta forma, o indivíduo com o qual trabalha, o aluno. Ampliando ainda mais essa conjuntura, é inaceitável que os acadêmicos saiam da universidade desprovidos de práticas pedagógicas, pois este, deve estar preparado para trabalhar com as mais diversas situações, algo que só aprenderá se tiver praticado durante todo o curso de licenciatura.

A explanação que Riani faz sobre os sentimentos que são desenvolvidos pelos alunos que se deparam com a prática apenas nos estágios, é algo tão crítico que muitos chegam até repensar no curso que está fazendo:

No complicado desenvolvimento dos estágios, os alunos sobressaltam-se quanto à opção por determinados cursos. Quando entram em contato com a realidade, vão surgindo as angustias, apatias, incertezas, incompreensão e frustração. Tudo isso leva os alunos a sérios desencontros e desencantos. (RIANI, 1996, p. 22).

Quando há uma dicotomia entre teoria e prática, os resultados são perceptivos nos estágios supervisionados, pois ocorre os desacertos, os desestímulos e os entraves, dessa forma o desenvolvimento das aulas se dão em um estado complicado, por sentirem-se despreparados. Em controversa, quando o professor estagiário consegue aliar os saberes disciplinares com os da prática fica convicto que está oferecendo aos discentes um conhecimento mais completo.

Outro aspecto relevante na relação entre saberes disciplinares e práticos é o papel da universidade nesta conjuntura. Como espaço de formação de cidadão, deveria ter como característica básica a relação entre os saberes por meio da associação entre ensino, pesquisa e extensão sem dar maior ou menor ênfase a um dos três campos. Utilizou-se o termo “deveria” devido algumas instituições de ensino, principalmente as interioranas que, não disponibilizam destes três aspectos ficando restrita somente ao ensino, ou seja, ao conhecimento disciplinar e a algumas disciplinas de práticas, assim o “aprendizado” acontece de forma isolada e desassociada da pesquisa e extensão.

Diante da importância que se tem da relação entre os saberes na formação dos docentes, é necessário refletir o tipo de professor que as instituições de ensino estão formando para o mercado de trabalho. Torna-se indispensável fazer interrogações sobre os modos hegemônicos presente nas disciplinas, onde uma sobrepõe-se a outra, bem como questionar, caso ocorra, a desarticulação entre teoria e prática e a construção dos currículos estáticos que enfatizam a dicotomia – saber e ação – enfim, rever a produção de saberes e práticas que constitui o sujeito em processo de aprendizagem. Portanto, se na prática não houver conhecimento, a ação torna-se invariável, assim como se o conhecimento não se concretiza na prática, o saber torna-se estagnado. Reafirmando o exposto finaliza-se com as sábias palavras de Pimenta (2009), para que serve seu saber, se não instrumentaliza a prática.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

O questionário aplicado aos acadêmicos continha além dos dados de identificação, perguntas que estão divididas em duas vertentes conforme temática, a saber: a primeira seria a formação de professores de língua portuguesa e a segunda sobre a relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática. As questões analisadas, pertinentes a primeira vertente, busca saber como está ocorrendo o processo de formação docente dos acadêmicos de Letras do Campus da UEMA de São João dos Patos - MA.

As interrogações voltavam-se para saber se os acadêmicos já tinham experiências com docência através de atividades remuneradas ou não remuneradas; outras cogitavam para as atividades práticas realizadas nas disciplinas cursadas; houve também indagações sobre o conhecimento do currículo do curso que norteia a formação acadêmica, bem como as competências e habilidades que devem acompanhar os acadêmicos após a conclusão do curso e, por fim, o questionamento sobre a realização de cursos de capacitação e formação de professor. Antes de serem analisados os dados que denotam para a formação de professores foi imprescindível conhecer o público com o qual a pesquisa de campo foi realizada. Para tanto, traçou-se algumas perguntas, as quais estão sucintas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Identificação do perfil pessoal e escolar dos acadêmicos

| Grupo A: Entrada na UEMA - 2017 | | | | Grupo B: Entrada na UEMA - 2016 | | | |
|---------------------------------|-------|----------|----------|---------------------------------|-------|----------|----------|
| Nome de identificação | Idade | Retenção | Bolsista | Nome de identificação | Idade | Retenção | Bolsista |
| Acadêmico A1 | 18 | Não | Sim | Acadêmico B1 | 19 | Não | Sim |
| Acadêmico A2 | 19 | Não | Não | Acadêmico B2 | 20 | Sim | Não |
| Acadêmico A3 | 20 | Não | Sim | Acadêmico B3 | 21 | Não | Não |
| Acadêmico A4 | 22 | Não | Não | Acadêmico B4 | 21 | Não | Não |
| Acadêmico A5 | 40 | Não | Não | Acadêmico B5 | 34 | Não | Não |
| Grupo C: Entrada na UEMA - 2015 | | | | Grupo D: Entrada na UEMA - 2014 | | | |
| Nome de identificação | Idade | Retenção | Bolsista | Nome de identificação | Idade | Retenção | Bolsista |
| Acadêmico C1 | 20 | Sim | Não | Acadêmico D1 | 21 | Não | Não |
| Acadêmico C2 | 21 | Sim | Não | Acadêmico D2 | 21 | Não | Não |
| Acadêmico C3 | 27 | Sim | Não | Acadêmico D3 | 24 | Não | Não |
| Acadêmico C4 | 35 | Não | Não | Acadêmico D4 | 28 | Não | Não |
| Acadêmico C5 | 49 | Sim | Não | Acadêmico D5 | 33 | Sim | Não |

Fonte: Questionário

Verifica-se que, são pessoas que estão entre a faixa etária de 18 a 49 anos, no entanto, predomina a idade entre 20 e 29 anos, deste modo tem-se uma Universidade constituída por acadêmicos jovens que estão em busca de uma graduação. Especificando os dados coletados, é presumível dizer que os acadêmicos do Grupo A não se encontram retidos nas 12 disciplinas cursadas, já os alunos dos Grupos B e D tem um índice de retenção mínima. Os que fazem o Grupo C leva-nos a uma reflexão, pois 80% dos questionados prosseguem os estudos, mas com reprovação em disciplinas. Esse percentual elevado abre um leque de questionamentos: o que causara o alto índice de retenção nas disciplinas nesse grupo? Quais foram as dificuldades que permearam esses alunos? Como foram percebidos os saberes disciplinares e/ou práticos? Os acadêmicos estão conseguindo conciliar o trabalho com escola?

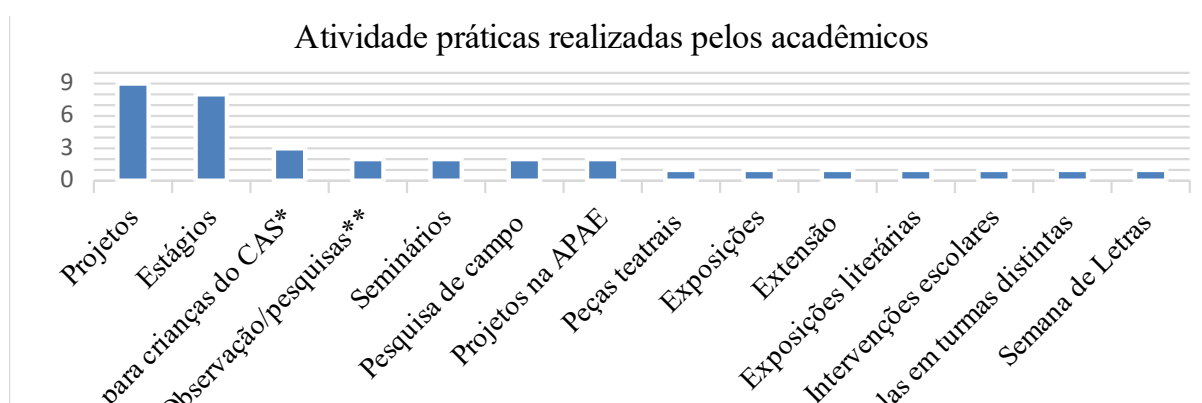
É importante realizar análise e discursões em conjunto com alunos, professores e gestão da Universidade a fim de solucionar e prevenir, posteriormente, possíveis situações semelhantes. Veio a insurgir a última indagação no que diz respeito às atividades remuneradas pelo fato que, na primeira pergunta do questionário, que busca identificar o perfil profissional, 80% responderam que exercem atividade remunerada no âmbito educacional.

A despeito das bolsas, a UEMA lançou alguns editais que tem oferecidos aos 20% dos acadêmicos pesquisados os seguintes auxílios: *permanência*, ofertado pelo Edital Nº 06/2017 PROEXAE/UEMA cujo objetivo é evitar a evasão dos estudantes nos dois primeiros períodos; *creche* pelo edital 08/2017 PROEXAE/UEMA com a finalidade de reduzir a evasão devido a maternidade; *moradia* 09/2017 PROEXAE/UEMA destinado aos alunos cujas famílias residem em outro município, estado ou país e *alimentação* 07/2017 PROEXAE/UEMA como forma de complementar as despesas com alimentação para aqueles acadêmicos que residem em cidades que não possuem restaurante universitário. Todos esses subsídios têm como objetivo evitar a evasão e garantir a continuidade dos estudos.

Fazendo a análise das perguntas voltadas para a formação de professores de Língua Portuguesa tem-se a primeira pergunta: Você teve ou está tendo atividades prática nas disciplinas cursadas? Cerca de 95% dos questionados responderam que já viveram essa prática em algumas atividades, chegam até mencionar as disciplinas.

A terceira pergunta busca conhecer as atividades práticas realizadas pelos acadêmicos no curso de Letras, caso não haja, que os mesmos cite quais considerariam importante nas disciplinas. Cerca de 95% dos acadêmicos apontaram a existência de diversos tipos de atividades, como a maioria dos alunos citaram mais de uma prática, os resultados serão expostos no gráfico abaixo para melhor visualização. Salienta-se que, as atividades apresentadas no gráfico estão quantificadas conforme o número de vezes que foram citadas pelos acadêmicos.

Gráfico 1 – Atividades práticas realizadas pelos acadêmicos



Fonte: Questionário

Percebe-se um leque de atividades realizadas na Universidade com grande destaque para os projetos e estágios. No que diz respeito à pergunta: você conhece o currículo de seu curso? De forma geral, cerca de 45% do alunado afirmam conhecer e 20% afirmaram que não conhecem. Os demais acadêmicos que totalizam 35% responderam que conhecem em partes. Buscava-se por meio do questionamento cinco, saber se os alunos conhecem as competências exigidas deles quando terminarem o curso. Sobre os resultados obteve-se um percentual de 85% que disseram conhecer suas habilidades como acadêmicos.

No que diz respeito a pergunta: você participa com regularidade de cursos de capacitação ou formação de professores? Após respostas concluiu-se que 65% mantem-se atualizados por meio de cursos de capacitação e formação de professor.

A penúltima pergunta buscava identificar: para você, existe uma relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática no curso de Licenciatura em Letras Português da UEMA/CESJOP? Justifique sua resposta. De forma geral, 5% dos acadêmicos responderam sim, mas não justificaram. 15% disseram não e, 80% tiveram como justificativa “a importância da relação entre os saberes”.

No que diz respeito à última pergunta: quais relações o acadêmico estabelece entre os saberes disciplinares e os saberes da prática no curso de Licenciatura em Letras Português e respectivas Literaturas do Campus da UEMA. Todos estabeleceram uma relação voltada para o atrelamento, vinculação e dependência, enfatizando a articulação que um saber estabelece com o outro. Enfim, uma reciprocidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste trabalho proporcionou uma ampliação da concepção de formação e profissionalização docente, haja vista que, remeteu-se a uma contextualização sucinta das primeiras menções de educação brasileira, abrangendo desde os jesuítas como os primórdios na docência até as legislações vigentes nos dias atuais sobre a formação de professores.

Compendiando os resultados obtidos por meio dos questionários, pôde-se chegar à conclusão que, assim como os docentes, os acadêmicos também possuem experiências com docência, dessa forma ambos podem associar essas experiências aos conteúdos e práticas aprendidas na universidade como forma de construir a identidade profissional e aperfeiçoar as atividades pedagógicas.

Percebeu-se que, a maioria (65%) dos acadêmicos fazem curso de capacitação, outros elencam motivos que os impede. As perguntas relacionadas a relação entre os saberes mostraram que a maioria dos alunos percebem a existência da dependência entre os saberes. Sobre qual relação é estabelecida entre os saberes, apenas 5% dos alunos disseram não existir. Enfim, a maioria dos acadêmicos percebem uma articulação quando mostraram os resultados adquiridos – experiência, capacitação e formação.

Diante do exposto é notório perceber que a formação docente não se constitui com saberes isolados, é imprescindível que os conteúdos das disciplinas sejam ministrados associados à prática, haja vista que exercem a função de complementação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução Nº 2, de 1º de junho 2015**. Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1/2017**. Altera o Art. 22 da Resolução CNP/CP n 2, de 1º de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2017a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 18/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 34.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/96). – Brasília: Senado Federal, Coordenação de edições técnicas, 2017b, 58 p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF, 2002.

CARLINI, Alda Luiza; SCARPATO, Marta. **Ensino Superior:** questões sobre a formação do professor / Alda Luiza Carlini e Marta Scarpato (org.); autores Alda Luiza Carlini... [et al.]. São Paulo: Avercamp, 2008.

CAMPOS, Edson Nascimento. **Saberes pedagógicos e atividades docentes.** / texto de Edson Nascimento Campos ... [et.al.]; Selma Garrido Pimenta (organização) – 7º ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. In: VI Seminário da Rede Strado - Regulação educacional e trabalho docente, UERJ – Rio de Janeiro, 2006.

PAQUAY, Léopold [et. al.]. **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competências? / organizado por Léopold Paquay, Philippe Perrenoud, Marguerite Altet, Évelyne Charlier; trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. – 2. Ed.rev. – Porto alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: CAMPOS, Edson Nascimento. **Saberes pedagógicos e atividades docentes.** / texto de Edson Nascimento Campos ... [et.al.]; Selma Garrido Pimenta (org.) – 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-60.

RIANI, Dirce Camargo. **A formação do professor:** a contribuição dos estágios supervisionados / Dirce Camargo Riani. – São Paulo: Lúmen, 1996.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A formação do professor do ensino superior** / Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos; revisão Janete Yunes Elias. - 2. ed. atual. - São Paulo: Pioneira, 2000.

O OLHAR DOS DOCENTES E DISCENTES DA PEDAGOGIA SOBRE AFETIVIDADE

Lucicleide de Carvalho Pereira

*Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí
Campus Amílcar Ferreira Sobral – Campus Floriano – PI. E-mail: clediecape@gmail.com*

Valdemira Cristina Carvalho

*Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí. Campus
Amílcar Ferreira Sobral – Campus Floriano – PI. E-mail: valdenira21@outlook.com*

Edmilsa Santana de Araújo

*Mestre e Doutora em Educação. Professora do Campus Amílcar Ferreira Sobral da Universidade
Federal do Piauí – Campus Floriano – PI. E-mail: edmilsa@ufpi.edu.br*

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo conhecer o conceito de afetividade na perspectiva dos alunos e professores da pedagogia, além das implicações que a mesma traz para o processo ensino-aprendizagem. Tendo como suporte a pesquisa qualitativa, na qual foram coletados os dados necessários através de entrevista não estruturada, constituída por duas perguntas, lançadas para o público alvo. O referencial teórico contou ainda com as contribuições de MAHONEY e ALMEIDA, 2005; GRANDINO, 2010; PEREIRA, 2015; REGO, 2008; SANOSKI, 2014; SALLA, 2011; MOY, 2009, SARMENTO, 2010 e VYGOTSKY, 2000. Sendo que a maioria dos artigos utilizados, traz nas suas discussões a teoria Walloniana, o que facilitou a nossa compreensão sobre conceito e implicações da afetividade no ensino-aprendizagem. Diante do estudo realizado, constatou-se que a relação afetiva entre alunos e professores é fundamentada em vários aspectos que foram citados neste trabalho.

Palavras-chave: Afetividade. Ensino-aprendizagem. Empatia.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar caracterizado no meio acadêmico está constituído pela relação professor-aluno. Relação essa, às vezes, turbulentas, complicadas e conflituosas outrora cordiais e amorosas. Na academia temos professores competentes, capacitados e de alta formação, como mestres e doutores, o que não garante uma boa convivência professor-aluno, pelo contrário, muitas vezes esses títulos são os principais motivos para que haja uma relação tumultuada dentro do ambiente acadêmico, principalmente em sala de aula.

Segundo Mahoney e Almeida, (2005, p. 12) “O processo ensino-aprendizagem só pode ser analisado como uma unidade, pois ensino e aprendizagem são faces de uma mesma

moeda; nessa unidade a relação interpessoal professor-aluno é um fator determinante”. Diante disto, pode-se considerar que o ensino-aprendizagem, não acontece de forma isolada, e sim concomitantemente, ou seja, ao mesmo tempo. Considerando ainda Mahoney e Almeida (2005, p.12), “o processo ensino-aprendizagem é recurso fundamental do professor: sua compreensão, e o papel da afetividade nesse processo, é um elemento importante para aumentar a sua eficácia”. Considerando tais palavras, a afetividade é a chave-mestre para que aconteça o processo ensino-aprendizagem de maneira satisfatória tanto para o professor quanto para o aluno.

Trabalhar o conceito de afetividade e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem entre os docentes e discentes do ensino superior, é de grande relevância, para que saibamos até onde temos conhecimento daquilo que acontece nas universidades.

Afetividade segundo alguns teóricos

Nesta parte trabalhamos o conceito e algumas implicações no ensino-aprendizagem da afetividade seguindo alguns teóricos. Não seria necessariamente uma discussão entre eles, mas sim suas colocações a despeito do termo em estudos.

Nas pesquisas realizadas, percebeu-se uma predominância da teoria de Wallon nos artigos utilizados na elaboração do nosso trabalho.

Afetividade, segundo Henri Wallon (1879-1962).

O termo se refere à capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas. A afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento (SALLA 2011).

Grandino, (2010, p. 36 e 37) afirma que para Wallon, “a afetividade é o eixo central na construção do conhecimento e da pessoa. Afetividade e cognição estarão, dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo de sua vida”. O pensamento de Wallon, nos leva a acreditar que a relação professor-aluno deve estar assentada sobre a afetividade, pois esta garantirá uma boa relação entre ambos, permitindo assim um desenvolvimento favorável do processo de ensino-aprendizagem, garantindo a construção do conhecimento pelo aluno e sua formação pessoal.

Vygotsky 1988 (apud Rego, 2008, p.121), afirma que desconsiderar a relação afeto e intelecto é uma falha grave e uma das principais deficiências da psicologia tradicional. Para ele cada ideia possui uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere.

Rego (2008, p. 122), diz que na perspectiva de Vygotsky:

[...] cognição e afeto não se encontram dissociadas no ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo. Apesar de diferentes, formam uma unidade no processo dinâmico do desenvolvimento psíquico, portanto, é impossível compreendê-los separadamente. É justamente por isso que aponta para a necessidade de uma abordagem unificadora dos aspectos intelectuais e afetivos no estudo do funcionamento psicológico.

De acordo com o trecho acima citado, fica claro que para Vygotsky, o afeto e a cognição acontecem juntos, e que um é a ancora do outro, que o ser humano deve ser considerado em sua totalidade, e não em partes. Neste sentido, (VYGOTSKY, 1996; MAHONEY, 2004) enfatizam que não é possível separar a aprendizagem da afetividade, nem tampouco mensurar sua interferência recíproca, pois os processos de aprendizagem devem ser estudados na sua totalidade, a qual para Vygotsky (1996), encerra em graus variados todas as funções que constituem o psiquismo do indivíduo, suas propriedades e leis do desenvolvimento, assegurando a conexão entre a totalidade e suas partes constituintes.

Para Pereira (2015, p. 149), “A afetividade é como um conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar, vividos pelo indivíduo [...] É a disposição que o ser humano tem para ser afetado pelo mundo interno e externo e para também afetar o outro”.

Segundo Sarnoski (2014, p. 1),

A afetividade é a dinâmica mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar, ela é a mistura de todos os sentimentos como: amor, motivação, ciúme, raiva e outros, e aprender a cuidar adequadamente de todos nas emoções é que vai proporcionar ao sujeito uma vida emocional plena e equilibrada.

A afetividade é o reconhecimento construído através da interação entre as pessoas, no qual, todos os atos de comunicação afetam as relações e também a aprendizagem (SARNOSKI, 2014).

IMPLICAÇÃO DA AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Moy (2009, p. 5) afirma que “a afetividade no ambiente escolar contribui para o processo ensino e aprendizagem considerando, uma vez que o professor não apenas transmite conhecimentos, mas também ouve os alunos e ainda estabelece uma relação ou troca”. Além do que, o professor deve dar-lhe atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, expondo opiniões, dando respostas e fazendo opções pessoais. Piaget 1992 (apud Moy, 2009 p. 5), afirma que o afeto é uma importante energia para o desenvolvimento cognitivo, e que a afetividade influencia no conhecimento construído de forma essencial através da pulsão de vida e da busca pela excelência. Moy (2009) afirma ainda que, a afetividade facilita a relação professor-aluno, no momento em que permite uma maior aproximação nos momentos informais, permitindo troca de ideias, experiências, influenciando assim o processo de aprendizagem.

No processo ensino-aprendizagem o professor como agente principal do processo de desenvolvimento da afetividade com o aluno, deve passar-lhe metas claras e realistas levando este a perceber as vantagens de realizar atividades desafiadoras. O mesmo princípio deve desenvolver no aluno a vontade de aprender, sendo assim, a afetividade constitui uma importante aliada no processo de ensino-aprendizagem que deve ser explorado pelo professor desde as séries iniciais, uma vez que por meio dela podemos compreender o comportamento humano. A condição necessária para a constituição da inteligência é a afetividade. Onde o afeto se torna essencial para o funcionamento da inteligência (PIAGET apud SARMENTO, 2010).

COMO FOI DESENVOLVIDA A PESQUISA?

Para esse estudo, além da realização de uma pesquisa de campo de caráter investigativo realizado por meio da aplicação de um questionário contendo duas perguntas, que

versavam sobre o conceito da afetividade e outra sobre suas implicações no processo ensino-aprendizagem, houve também a realização de uma pesquisa bibliográfica com intuito de atualizar e confrontar os conceitos obtidos ao longo da pesquisa.

Afetividade segundo nossos pensamentos, sem recorrer a nenhum teórico, significa o ato de gostar do outro, querer tê-lo por perto, sentir-se bem ao lado de alguém, sentir-se seguro e confortável, ter prazer diante da presença do outro, mas também significa à empatia, o não gostar, o distanciar-se por não gostar, a afetividade envolve sentimentos que aproximam as pessoas, mas também sentimentos que as afastam, as distanciam, as repelem. Diante de pensamentos assim e da observação do comportamento de professores e alunos dentro do ambiente acadêmico, com seus entendimentos e desentendimentos, conflitos e concordâncias, observando a postura de ambos os lados, surgiu a questão que nos inquietou, levando-nos a indagar sobre o que sabemos em relação ao significado da palavra AFETIVIDADE e como esta nos atinge, influencia-nos, interfere ou comanda nossas relações em meio a vivência acadêmica”.

Nesse sentido, entendemos por bem buscar e descobrir como pensam nossos colegas acadêmicos e os docentes do nosso curso, mais precisamente da nossa turma. Isso mesmo, ao vivermos essa experiência tumultuada, cheia de aventuras, desventuras, que sempre nos traz muita aprendizagem, resolvemos desvendar aquilo que regi e comanda a nossa vida acadêmica.

Para isso fez-se necessário conhecermos o pensamento de algumas pessoas que vivenciam a rotina acadêmica diariamente e confrontá-los com os teóricos que discutem o tema estudado. Para solucionarmos o nosso questionamento, elaboramos as seguintes perguntas: **O que você entende por afetividade? Quais as implicações que a afetividade traz para o processo ensino-aprendizagem?** Portanto, o trabalho teve como sujeitos da pesquisa professores e acadêmicos do sexto período do curso de Pedagogia noturno da Universidade Federal do Piauí, Campus Floriano. Submetendo-os a um questionário, através de um aplicativo de rede social. Foram lançadas no aplicativo as duas perguntas apresentadas anteriormente. Tendo como participantes da pesquisa: sete discentes e três docentes. Diante das respostas coletadas, partimos para o próximo passo, que foi realizar as leituras dos teóricos que discutiam o tema em questão e analisar as respostas dos participantes.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Neste tópico discorreremos sobre as respostas apresentadas pelos participantes da pesquisa. É importante frisar que em respeito aos participantes, nenhum acadêmico ou professor terá seu nome divulgado, a fim de preservar sua identidade e privacidade. Todos os acadêmicos tiveram seus nomes substituídos pelo termo DISCENTE assim como professores por DOCENTES e a numeração seguindo a ordem de recebimento das respostas. A partir de agora teremos as respostas dos acadêmicos e professores participantes da pesquisa. O que dizem os participantes da pesquisa sobre o conceito e as implicações da afetividade no processo ensino-aprendizagem?

Sobre afetividade e suas implicações no processo ensino-aprendizagem os discentes relataram o seguinte:

Discente 1:

“Na minha compreensão, afetividade é uma ligação que se tem com alguém ou algo, mediante a um significado construtivo. A afetividade no processo de ensino-aprendizagem

pode aproximar ou distanciar na sua falta. Distanciar da efetivação desse processo. Reconhecendo que a afetividade é construtiva.”

Discente 2:

“Afetividade tem haver com afeto, carinho, empatia, atenção para com outro indivíduo, mais ou menos isso. Creio que para ensinar, só ter base conhecimento não basta tem que haver uma forma especial de cativar estimular o aluno na hora do repasse do conteúdo. E com essa aproximação com o aluno, será possível o mesmo se identificar e desdobrar as dificuldades na disciplina”.

Discente 3:

“Na minha opinião como acadêmica e futura pedagoga, a afetividade é o que permite a demonstração de todos os sentimentos e implica nos laços criados com as outras pessoas, sendo de muita importância para o ensino aprendizagem do aluno, é fundamental que o educador saiba incentivar, trabalhar a autoestima do educando e suas emoções”.

Discente 4:

”Afetividade é uma forma de demonstrar nossos sentimento e emoções, é um laço que criamos com outras pessoas, de demonstrar nosso carinho e outros sentimentos. Creio que a afetividade no processo de aprendizagem é de suma importância, pois traz um sentimento de carinho, bem estar e autoestima pra criança, é o respeito, carinho. E a afetividade facilita a interação do professor-aluno”.

Discente 5:

“Para mim a afetividade é a capacidade que temos de estabelecer relações com sentimentos, exemplo: laços de amizades. Ter emoção e expressá-la de alguma forma para com o outro. A afetividade pode ter aspectos positivos ou negativos para o processo de ensino-aprendizagem, pois deve ser estabelecida de maneira saudável, com limites, sendo assim torna-se boa ferramenta para o convívio social, que facilita a interação do professor e aluno. É importante haver um bom relacionamento, a partir daí vem também o respeito, solidariedade e reciprocidade”.

Discente 6:

“Afetividade é um sentimento. Pode ser de atração ou repulsa, podemos nos afetar positiva ou negativamente. Na relação professor-aprendizagem, acredito que possa contribuir bastante, tanto para o aluno quanto para o professor. De modo q seja efetiva a aprendizagem, positivamente”.

Discente 7:

“Afetividade é quando existe um sentimento de aconchego, carinho, certa empatia. Sentimento positivo! Na aprendizagem colabora como um ato motivacional, tanto para alunos e professores, pois quando se tem a afetividade em ambas às partes o trabalho se torna mais prazeroso e leve”.

Diante do amplo conceito que a palavra afetividade traz na sua nomenclatura e considerando os teóricos consultados, as definições apresentadas pelos acadêmicos não fogem dos significados encontrados durante os estudos, apesar de ser perceptivo o senso comum em suas respostas. Percebe-se ainda que alguns alunos voltem seus conceitos mais para o lado carinhoso, acolhedor e atencioso da afetividade, outros já conseguem perceber a influência positiva e negativa do termo.

Já os docentes relataram o seguinte:

Docente 1:

RESPOSTA 1. “Afetividade é a capacidade humana de elevar os instintos à consciência aumentando ou diminuindo a nossa potência de ação, envolvendo os afetos, as afecções, as emoções e os sentimentos”.

RESPOSTA 2. “Implica em todos os processos sociais. Desse modo o ensino/aprendizagem não poderia ficar de fora. Especialmente porque a afetividade impacta na epistemologia, na política, na ética e consequentemente no conhecimento escolar. Portanto, na relação ensino/aprendizagem, pois a afetividade não se isola do intelecto já que abarca as funções psicológicas em seu conjunto. Por meio das conexões que não se encerram somente nas experiências particulares, mas também na experiência com outras pessoas”.

Docente 2:

Resposta 1. “Está relacionado com a palavra afeto que consiste na capacidade que cada pessoa tem de sentir e expressar suas emoções”.

Resposta 2. “Afetividade pode contribuir de forma positiva na aprendizagem do aluno, pois é fundamental que ele se sinta querido, respeitado, confiante, isso permitirá que ele se relacione bem com os colegas, professores e todos que compõem o ambiente escolar. Assim, é essencial que a criança seja bem tratada tanto na escola quanto na família, para que ela aprenda a ter autoconfiança, além de uma boa autoestima”.

Docente 3:

RESPOSTA 1. “A afetividade é uma “gama de sentimentos”, dentro da afetividade, vários sentimentos permeiam, e inclusive raiva, amor”.

RESPOSTA 2. “Esses vários sentimentos, na segunda pergunta que você me faz, são importantíssimos, porque é muito complicado você aprender com raiva, aprender com ódio, então eles vão implicar sim no processo ensino-aprendizagem, ou seja, os afetos, a afetividade e toda uma gama de sentimentos, vão ser de total relevância no processo tanto do aprender, como do ensinar. Por exemplo: é complicado você ensinar alguém com má vontade, com raiva, com fome. E da mesma forma o aprender, Então você mediar o processo de ensino e você também está num processo de aprendizagem, onde naquele momento teus sentimentos não te levam a essa mediação do aprender é muito complicado, então implica sim, implica e muita, muita coisa”.

Diante da bagagem científica apresentada pelos docentes, sobre os conceitos e as implicações que a afetividade traz no processo ensino-aprendizagem, eles fazem a distinção entre os aspectos positivos e negativos que a afetividade pode proporcionar no processo ensino-aprendizagem, deixando claro que o termo não está restrito apenas ao sentimento de afeto que envolve o professor e o aluno em suas relações diárias de sala de aula, mas que a afetividade pode contribuir tanto para construção de uma boa relação, assim como pode tornar essa relação conflituosa, podendo dificultar ou facilitar a aprendizagem do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito ou significado do termo AFETIVIDADE é passivo de várias interpretações, apresentando conotações de maneiras diferentes. É um termo de conceito muito amplo, que nos direciona para vários caminhos. Para chegarmos ao verdadeiro significado exige-se muita leitura, temos que beber em várias fontes e ainda assim ficaremos na dúvida sobre o seu verdadeiro conceito.

Agora sobre suas implicações no processo ensino aprendizagem, é notável sua influência no mesmo, pois a partir do momento que se constroem boas relações entre os sujeitos envolvidos no processo, se tem melhores resultados e para que as boas relações sejam construídas a afetividade sem dúvidas é um fator fundamental.

É possível perceber que a afetividade é vista de formas diferentes. Algumas pessoas acabam levando a afetividade para o lado do emocional e que significa apenas ter afeto por algo ou alguém. Outras já levam para o lado da negatividade, onde a falta da afetividade está relacionada à questão de gostar de determinada coisa, e ainda existem pessoas que interpretam a afetividade da maneira como ela realmente é; uma situação onde se tem o lado positivo e o negativo. No processo ensino-aprendizagem, podemos dizer que a afetividade está intimamente ligada não só a relação professor-aluno como também ao processo como um todo.

Dizer que o aluno não conseguiu desenvolver o conhecimento necessário em determinada disciplina, não significa dizer que a culpa é apenas dele, ou do seu professor, mais sim de vários fatores, que acabam interferindo no processo. Não se pode negar que a afetividade influencia bastante no processo ensino-aprendizagem, tanto no sentido de motivar o aluno para que ele consiga absorver o máximo do aprendizado, como também pode prejudicar no desempenho do mesmo, pois se tem certa antipatia pelo professor ele acaba transferindo o mesmo sentimento para a disciplina, o que muitas vezes interfere tanto na relação professor-aluno quanto no processo ensino-aprendizagem.

Este trabalho é apenas um ensaio sobre a afetividade e suas implicações no processo ensino-aprendizagem, diante disto deixa-se claro que ainda há muito para pesquisar e estudar sobre a afetividade de modo geral. Portanto é imprescindível a continuidade de tais estudos.

REFERÊNCIAS

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem:** contribuições de Henri Wallon. Apresentado como minicurso na 27ª Reunião da Anped. No GT Psicologia da Educação, em 2004. Psic. da Ed., São Paulo, 20, 1º sem. De 2005, pp. 11-30.

SALLA, Fernanda. **O conceito de afetividade de Henri Wallon.** Revista Nova Escola. Outubro de 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>. Acessado em 12 de junho de 2017.

GRANDINO, Patrícia Junqueira. **Wallon e a psicogênese da pessoa na educação brasileira.** In. GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon.** tradução: Patrícia Junqueira. Org. Elaine T. D. M. Dias – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2010. 134 p. 31 – 42.p.: il. (Coleção Educadores)

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 19. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. (Coleção: Educação e conhecimento, 138)

YIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PEREIRA, Zildene Francisca. **Afetividade e aprendizagem escolar:** reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem. Revista Margens Interdisciplinar. Vol. 9. N. 12, 2015.

SARNOSKI, Eliamara Aparecida. **Afetividade no processo ensino-aprendizagem.** Revista de Educação do Ideau. Vol. 9. Nº 20. Julho-Dezembro 2014. Semestral.

MOY, Neide. **A afetividade na relação professor-aluno.** Revista de Educação do Ideau. v. 4. n. 8. Janeiro - Junho 2009. Semestral.

SARMENTO, Nara Regina Goulart. Aprendizagem e afetividade. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2010.

AS DIFICULDADES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM¹⁰

*Ednilson da Silva Cronemberger-UFPI
ednilson.cronemberger@gmail.com*

*Kamylla Gonçalves da Costa e Silva-UFPI
kamyllagoncalves95@gmail.com*

RESUMO

Este artigo versa sobre as dificuldades do professor alfabetizador nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas, desenvolvido na disciplina de Alfabetização e Letramento do curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Tem por objetivo geral investigar as possíveis dificuldades do professor alfabetizador no processo de leitura e escrita das crianças, e como específicos: identificar os desafios no processo de alfabetização; descrever as práticas de leitura e escrita desenvolvida pelos professores alfabetizadores. A pesquisa é de campo do tipo qualitativa descritiva, com professores da rede de educação pública de ensino situada no município de Floriano-PI. Elaboramos um roteiro de perguntas e realizamos com os docentes. Como resultados desse estudo identificamos que o processo de alfabetização é comprometido pelas implicações como: salas de aula em decorrência da superlotação, falta de recursos materiais, ausência da família e do apoio pedagógico escolar.

Palavras Chave: Dificuldades. Professores. Alfabetização e letramento.

INTRODUÇÃO

O professor requer formação, respeito, valorização e um plano de carreira atrelado às condições necessárias para desenvolver um excelente trabalho no campo da educação. Na atual conjuntura política, social e econômica que se encontra a nação, é nítida a ausência de estrutura e as péssimas condições de trabalho em algumas escolas brasileiras. Essa realidade compromete a formação, o ensino e a aprendizagem de crianças e jovens no Brasil.

Em suma, este trabalho versa sobre as dificuldades do professor alfabetizador nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas, proposto pela disciplina de alfabetização e letramento, no qual se pautou de discussões, reflexões e pesquisas.

Para melhor descrever o percurso da pesquisa temos como objetivo geral investigar as possíveis dificuldades do professor alfabetizador no processo de leitura e escrita das

¹⁰ Pesquisa orientada pela professora Me. Dryelle Patricia Silva Coe Soares e apresentada na disciplina de Alfabetização e Letramento, na Universidade Federal do Piauí - UFPI.

crianças. Para isso identificamos os desafios do professor no processo de alfabetização e descrevemos as práticas de leitura e escrita desenvolvida pelos alfabetizadores.

Apresentaremos nesse artigo algumas dificuldades mencionadas por alguns professores que lecionaram em algumas escolas públicas da cidade de Floriano-PI, com intuito de apresentar para sociedade acadêmica seus impactos, experiências e aprendizados que tiveram no processo alfabetizador.

Portanto, apresentaremos nessa pesquisa o discurso de três professores alfabetizadores que relataram os seus desafios em alfabetizar nas escolas públicas municipais, na qual atuam.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo foi realizado mediante coleta de dados através de um roteiro dirigido o qual foi respondido por três professores alfabetizadores. Quanto a abordagem da pesquisa o estudo se caracterizou pela natureza qualitativa descritiva.

A abordagem qualitativa enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, “ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (MINAYO, 2003, p. 18). Em colaboração a este aspecto a pesquisa descritiva “objetiva maior familiaridade com o presente problema, realizando um estudo detalhado com coleta, análise e interpretação de dados” (GIL, 2009, p. 41).

Desta forma, foi realizada uma pesquisa de campo que segundo Andrade (1999) é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas, aplicado a três professores da área de pedagogia que atuaram na educação básica da rede pública de ensino. Que de acordo com Lakatos (2003) o questionário constitui-se por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador.

Assim, dialogamos com os participantes sobre a importância da pesquisa e relatamos que a identidade dos professores estaria preservada.

O PROCESSO ALFABETIZADOR: as dificuldades dos docentes

3.1 Os sujeitos pesquisados

| Professores | Formação | Anos de Profissão |
|-------------|----------------------------|-------------------------|
| P1 | Pedagoga Licenciada em | 10 Aproximadamente 1 |
| P2 | Pedagogia Licenciado em | |
| P3 | Pedagogia | 8 |

Fonte: autores da pesquisa, 2018.

Os professores consultados para realização desta pesquisa foram três, com formação em Pedagogia, que tem em média 06 anos de profissão nos quais foram questionados sobre os desafios de serem alfabetizadores.

3.2 Indagações, Respostas e Reflexões.

Apresentaremos os questionamentos realizados para os professores, em seguida, iremos expor o discurso dos docentes e após todos os relatos apontaremos algumas reflexões, considerando os relatos expostos.

Questionamos se os profissionais se sentiam preparados (as) para atuar nessa etapa de ensino e solicitamos que explicassem.

P1. Essa etapa de ensino é importante para construção da base leitora dos (as) alunos (as), assim existem dificuldades para trabalhar com a diversidade de crianças. Para isso é essencial a variação de técnicas e estratégias de ensino, deste modo, sinto-me desafiada constantemente. (PROFESSORA1, roteiro dirigido, 2018)

P2. Não me sentia. Por que ser Professor é uma profissão que não existe isso. Sempre temos desafios diferentes e nunca nos sentimos preparados. (PROFESSORA2, roteiro dirigido, 2018)

P3. Acredito que sim, devido a minha formação ter sido com qualidade, mas a todo instante estamos aprendendo e por isso, apesar de ter obtido uma boa formação, torna-se necessário estar se qualificando constantemente. (PROFESSOR3, roteiro dirigido, 2018)

Os pesquisados descreveram os desafios, implicações, obstáculos que encontram ou já encontraram no processo de alfabetização/letramento das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

P1. Os desafios são contínuos, as implicações e obstáculos são constantes. Assim, a diversidade da sala de aula, as maneiras individuais de aprendizagem, a organização do diálogo com as crianças, a maneira de apresentar os conteúdos e as estratégias e o desenvolver dos gêneros literários precisam ser planejados e analisados no decorrer da prática. Então é desafiador envolver a criança no processo de alfabetização sem desvincular com as concepções de infância e ludicidade. (PROFESSORA1, roteiro dirigido, 2018)

P2. Sala de aula superlotada, sem ventilação ou climatização adequado. Não há como fazermos um bom trabalho se não temos as condições adequadas de trabalho. Alfabetizar é muito difícil, e uma sala com 30 alunos de 6 anos para um professor é improvável. (PROFESSORA2, roteiro dirigido, 2018)

P3. Os principais desafios posso citar vários como a falta de recursos materiais, infraestrutura, apoio familiar e também apoio pedagógico escolar, tendo que ser criativo e buscar novas formas de poder ensinar as crianças. (PROFESSOR3, roteiro dirigido, 2018)

Perguntamos aos pesquisados se seguiam um modelo de concepção pedagógica no processo de alfabetização e letramento como: Interacionista, Sociointeracionista, Construtivista ou Tradicional.

P1. Sou sociointeracionista. A sociedade, o mundo social, cultural e as várias educações são considerados no processo de alfabetização, pois o aluno é um ser social que constrói as suas ideias e ler a sua realidade social. (PROFESSORA1, roteiro dirigido, 2018)

P2. Eu não lembro. Mas seguíamos um livro que já tinha tudo pronto. O ensino hoje tem que atender as exigências dos Programas de Alfabetização então o professor não tem autonomia. (PROFESSORA2, roteiro dirigido, 2018)

P3. Cada uma dessas concepções pedagógicas são importantes e cada uma possui um

objetivo que garante a aprendizagem. Desse modo, como pedagogo trabalho com o sociointeracionismo, pois busco alcançar o conhecimento, a partir, do que ela já conhece. (PROFESSOR3, roteiro dirigido, 2018)

Os professores foram questionados sobre os momentos que mais se sentiram desafiados em sua prática pedagógica. Relatando ainda as influências que tiveram por parte da família ou da gestão escolar que interferiram na sua prática de ensino para que seus alunos aprendessem mais rápidos.

P1. Eu estive desafiada quando um aluno de 8 anos disse que não queria ler, pois a leitura é chata e não pretendia escrever, pois escrever para ele machucava as mãos. Foi através do diálogo e como o desenvolvimento de brincadeiras populares que esse aluno iniciou o seu processo de leitura e escrita. A família pressionava o aluno e a professora em algumas situações, pois exige que o aluno leia mecanicamente. (PROFESSORA1, roteiro dirigido, 2018)

P2. Me senti desafiada por que na época em que cursei Pedagogia fiz um estágio mas considero muito curto. Por isso não sabia como lidar com 30 crianças sozinha. As colegas mais experientes me ajudaram muito no início. A família da criança também é responsável pelo ensino e aprendizagem deste. (PROFESSORA2, roteiro dirigido, 2018)

P3. Me senti mais desafiado quando rompi o tabu de que professor homem não poderia trabalhar com crianças, uma vez que ainda existe um certo preconceito em colocar um homem para trabalhar nas séries iniciais. Sou de uma família de professores e creio que as vivências, suas formas de agir ajudaram a desenvolver o professor que sou. (PROFESSOR3, roteiro dirigido, 2018)

Sobre as técnicas/práticas que os pesquisados utilizam no processo de alfabetização e letramento de suas crianças dos alunos podem relatar:

P1. Trabalho com a oralidade da criança e busco a concepção de mundo da criança para desenvolver as minhas estratégias. (PROFESSORA1, roteiro dirigido, 2018)

P2. Lembro muito da ROTINA, de criar uma rotina de tarefas diárias para facilitar a aprendizagem da criança. (PROFESSORA2, roteiro dirigido, 2018)

P3. Gosto de usar os conhecimentos prévios, creio que trazer aquilo que o aluno já sabe é a principal forma de aprender de forma significativa. (PROFESSOR3, roteiro dirigido, 2018)

E quando foram questionados sobre a forma de avaliação nesse processo, os educadores descreveram:

P1. Avaliação continua através de registro e arquivamento de atividades formando o portfólio da criança para perceber evolução no processo. A escola exige a avaliação escrita visando a nota, mas não podemos nos vincular somente a esse meio de avaliar. (PROFESSORA1, roteiro dirigido, 2018)

P2. A avaliação é a parte mais difícil. Avaliar individualmente 30 alunos, é uma tarefa difícil. Até porque não existe um instrumento de aprendizagem completo. A desenvolver habilidades que não conseguimos representar em números. (PROFESSORA2, roteiro dirigido, 2018)

P3. Na escola que trabalho analisamos quantitativamente e qualitativamente, mas eu como professor sempre analiso o desenvolvimento do meu aluno. (PROFESSOR3, roteiro dirigido, 2018)

Diante das respostas dos educadores podemos perceber que, o professor alfabetizador é um importante agente no percurso de alfabetizar letrando. E seu trabalho pode propiciar a aquisição da língua portuguesa por meio das práticas sociais, que decorre um amplo conhecimento das dimensões conceituais e ideológicas. A forma como eles organiza o ensino, os desafios que encontram e as estratégias que produz para superá-los oferecem um importante suporte para análise do seu conhecimento enquanto profissionais da educação.

As seleções de conteúdo, metodologias, materiais, atividades em sala de aula, precisam ser providas de discernimento e clareza teórico-prática, por isso, relacionam-se ao preparo profissional para exercer seu trabalho.

Assim quando questionados sobre se sentem preparados para atuar nessa etapa de ensino com o processo de alfabetização apenas um dos pesquisados se sentiu devidamente qualificado, mas enfatiza que em consequência de estarmos sempre aprendendo, torna-se necessário, aperfeiçoamento constante.

As dificuldades de alfabetizar ultrapassam o simples processo da inserção da criança no uso da leitura, já que a sociedade atual requer dos seus cidadãos a prática da leitura no contexto social e não somente a decodificação das palavras.

No que diz respeito a essas dificuldades no processo alfabetização e letramento pode-se apresentar: a diversidade cultural, a forma de aprendizado dos alunos em sala de aula, problemas estruturais das escolas, superlotação das salas, falta de participação familiar no contexto educacional e o apoio pedagógico insuficiente.

Educar uma criança é uma tarefa complexa, pois exige técnicas e metodologias que garanta um aprendizado significativo para cada um, pois qualquer uma delas apresentam seu desenvolvimento de modo singular e subjetivo que deve ser respeitado.

O ingresso no EF inaugura um período diferenciado de aprendizagens na experiência infantil, pela ampliação do convívio da criança com processos sistemáticos e intencionais de ensino-aprendizagem, que introduzem noções e fundamentos das áreas de conhecimento, imprescindíveis a sua formação. (ALMEIDA, 2011, p.86)

Para ensinar é necessária a qualificação na área e que obtenha conhecimentos teóricos-metodológicos que possa contribuir com o desenvolvimento integral e emancipatório de seus alunos. Neste sentido, alfabetizar engloba uma série de desafios que são enfrentados diariamente pelos professores.

O professor que se propõem a ser um alfabetizador precisa ter muita paciência, pois a criança está em conflito com ela mesma, ela está sendo apresentada a um universo diferente ao qual estava acostumada a conviver, nesse papel de mediador de conhecimento deve ser um educador criativo, sensível, em dar e criar possibilidades para o aluno se sentir instigadas, desafiadas a querer aprender a ler. (KOWALCZUK, 2014, p. 04)

Ao retomar a grande diferença entre o sujeito alfabetizado e letrado, a autora Magda Soares esclarece:

Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, é aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais de leitura e de escrita. A alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar. (SOARES, 2012 p. 39-40)

De acordo com a autora o processo de alfabetização não é tarefa simples, pois se estende a aprendizagem de forma ampla e estruturada. Conforme o discurso dos professores, observamos que, a heterogeneidade, a superlotação, a ausência de uma formação de qualidade, a participação da família e a valorização do profissional, são alguns desafios que interferem direta ou indiretamente no processo alfabetizador.

Portanto, questionamos: como os professores das escolas públicas municipais alfabetizam e letram as crianças em um ambiente desarticulado com a realidade, com vertentes tradicionais e sem ações coletivas? Os professores apresentam as suas técnicas, elaboram as suas estratégias, mas a reformulação e reflexões das práticas alfabetizadoras, existem? Essas indagações surgiram e serão outros caminhos para desencadear outras pesquisas na área de Alfabetização e Letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os relatos e reflexões consideramos que, o processo de alfabetização e letramento são indissociáveis. E para a criança é importante que se tenha professores qualificados em uma escola que possa ser organizada e adaptada para atendê-las nesse processo inicial de organização dos códigos, abrangendo o uso da escrita para as práticas sociais.

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma criança depende diretamente do convívio em que ela está inserida, seja ela na escola, comunidade e família, que juntos irão contribuir para sua orientação e/ou formação. E o processo de alfabetização e letramento requer o relacionamento entre escola e comunidade, sempre visando à formação cidadã do indivíduo.

Através dessa pesquisa percebemos que, as dificuldades dos professores alfabetizadores ocorrem desde a sua formação enquanto profissional e se estende em sua prática, pois ações, estágios e técnicas que poderiam ser discutidas no ensino superior não são evidenciadas.

Entendemos que o professor deve estimular os seus alunos a leitura, incentivando sempre através do diálogo, lendo para eles e fazendo com que os meninos e meninas possam inferir, interpretar e refletir sobre o contexto do gênero literário apresentado, e não aprendam ler somente mecanicamente, como aponta um dos participantes da pesquisa.

Dessa forma, suscitamos a narração do P3, que por ser homem sofre preconceito ao ser professor alfabetizador. Essa narração nos faz refletir que, independe de ser homem ou mulher, o professor alfabetizador é aquele que se preocupa com a formação do seu aluno.

Portanto, o sucesso escolar de uma criança só se concretizará quando o processo de alfabetização e letramento for compreendido e empregado adequadamente, pela comunidade escolar e pela participação da família, pois o processo de alfabetização e letramento deve ser compartilhado por todos para atender o ator principal do processo, a criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, de Benedita. **Desafios à formação de Professores Alfabetizadores em curso de Pedagogia** disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639897/7460>> acesso em 14 de junho de 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

KOWALCZUK, Marlouve A. Bes. **Alfabetizar Letrando**: um estudo sobre as dificuldades encontradas para alfabetizar e letrar na educação infantil. 2014. Ano 4 - n°40. Disponível em: <<http://centraldeinteligenciaacademica.com/2014/07/alfabetizar-letrando-um-estudo-sobre-as.html>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

LAKATOS, Eva Maria; ANDRADE, Marina Marconi. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, MC. De S. (Org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2003.

SILVA, Maria Renata Carvalho; SOARES, Maria da Conceição Costa; FREITAS, Thayane Nascimento. **Repensando as Dificuldades de Aprendizagem: Leitura e Escrita nas Séries Iniciais**. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Comunicacao_24.pdf>. Acesso em: 14 de junho de 2018.

SOARES, Magda. Letramento: **O tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. 39-40 p.

ALFABETIZADORAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BARÃO DE GRAJAÚ/MA¹¹

*Mayda Pachêco Murada- UFPI
murada.mayda@hotmail.com*

*Yêza Sara Rodrigues Guimarães- UFPI
yeza.sara@hotmail.com*

RESUMO

O presente trabalho aborda o tema alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Para compreender essa questão, refletimos sobre os conceitos, as características principais e as experiências das professoras alfabetizadoras nessa etapa de ensino. Assim, essa pesquisa tem como objetivo verificar alguns desafios das alfabetizadoras de uma escola municipal de Barão de Grajaú no estado do Maranhão. Nessa pesquisa, coletamos referências e estudamos sobre a temática, dialogamos com as alfabetizadoras e em seguida descrevemos os relatos coletados. A pesquisa se configura como de campo, alicerçada na abordagem qualitativa, baseada na descrição das respostas das professoras, como instrumento para coleta de dados utilizamos o questionário com perguntas abertas. Dentre os resultados obtidos, observamos que as professoras alfabetizadoras precisam obter o auxílio da comunidade interna e externa, pois desta maneira as crianças poderão ser beneficiadas no processo.

Palavras-chave: Desafios. Ação docente. Alfabetização e letramento.

INTRODUÇÃO

Este trabalho refere-se aos desafios encontrados no processo de alfabetização e letramento de crianças dos dois primeiros anos do ensino fundamental. Abordaremos, também, nesse artigo os métodos, práticas e técnicas das alfabetizadoras de uma escola municipal de Barão de Grajaú no Maranhão.

Essa pesquisa surgiu por meio da disciplina de Alfabetização e Letramento do curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral da Universidade Federal do Piauí. Assim, através dessa disciplina dialogamos e investigamos sobre o processo alfabetizador e as experiências pedagógicas que podem ser desenvolvidas com as crianças.

Com o intuito de verificar alguns desafios das professoras alfabetizadoras, elaboramos o questionamento norteador da pesquisa: Quais os possíveis desafios existentes no processo de alfabetização e letramento das crianças do Ensino Fundamental?

¹¹ Pesquisa orientada pela professora Me. Dryelle Patricia Silva Coe Soares e apresentada na disciplina de Alfabetização e Letramento na Universidade Federal do Piauí - UFPI.

Reconhecemos que alfabetizar é um processo que requer técnica, qualificação e experiência pedagógica, por isso é necessária uma formação que apresente aos discentes a realidade educacional, assim as iniciativas investigativas proporcionam uma visão crítica e reflexiva sobre essa temática.

Para alcançar o objetivo desse estudo, realizamos uma pesquisa em uma escola municipal da cidade de Barão de Grajaú/MA, com três alfabetizadoras. Como instrumento para coleta de dados utilizamos o questionário aberto, que conforme Gil (2008) define questionário aberto, aquele que utiliza questões de respostas abertas, proporcionando ao entrevistado respostas de maior profundidade.

Através da pesquisa, percebemos que a relação professor e aluno no processo de alfabetização deve ser alicerçada pela confiança e afetividade, pois dessa maneira a técnica aplicada poderá ter um efeito significativo. E a ação docente exige planejamento e reflexão para acompanhar o processo de aprendizagem de cada aluno. Desse modo, o professor alfabetizador necessita estar em constante formação, fundamentando e aperfeiçoando suas aulas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Barão de Grajaú/ MA, contando com a participação de três professoras. Realizamos uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa e descritiva. Segundo Gonçalves, a pesquisa de “campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada” (GONÇALVES, 2001, p.67). Assim, dialogamos com as professoras que atuam na escola municipal de Barão de Grajaú, apresentando o objetivo e a importância dessa pesquisa para a sociedade acadêmica.

De acordo com Vieira e Zouain (2005), a pesquisa qualitativa caracteriza-se como fundamental aos depoimentos dos agentes sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Desse modo, apresentamos os discursos das professoras alfabetizadoras e analisamos.

As pesquisas descritivas, por sua vez, têm por objetivo descrever criteriosamente os fatos e fenômenos de determinada realidade, de forma a obter informações a respeito daquilo que já se definiu como problema a ser investigado (TRIVIÑOS, 2008, p.6). Nessa pesquisa também descrevemos a realidade das professoras alfabetizadoras e os seus desafios em alfabetizar os alunos da escola municipal que atuam.

OS DISCURSOS E OS DESAFIOS: as expressões das professoras alfabetizadoras

Analisaremos as falas das professoras alfabetizadoras e embasaremos a partir do referencial teórico.

3.1 Apresentação das participantes da pesquisa

Título: Participantes da pesquisa

| Professoras | Formação | Anos de profissão |
|-------------|---------------------------------|-------------------|
| P1 | Licenciatura Plena em Pedagogia | 20 anos |
| P2 | Licenciatura Plena em Pedagogia | 20 anos |
| P3 | Licenciatura Plena em Filosofia | 2 anos |

Fonte: informações concedidas pelas colaboradoras da pesquisa, 2018.

As professoras P1 e P2 são formadas em Licenciatura Plena em Pedagogia e a professora P3 é formada em Licenciatura Plena em Filosofia. A professora P1 possui vinte anos na profissão como professora alfabetizadora, P2 possui vinte anos e P3 dois anos.

Questionamos se elas são alfabetizadoras, como elas se observam no processo. Todas disseram que são alfabetizadoras. Nesse sentido, as professoras consideram que o professor alfabetizador é o profissional que atua no contexto de um projeto pedagógico, um programa curricular, uma área de conhecimento e um período muito específico do nível fundamental de ensino.

Assim, os indicadores de êxito de seus trabalhos pressupõem: a consolidação do ensino e da aprendizagem da língua escrita e a realização de uma prática diversificada, flexível e sensível às características culturais, sociais e de aprendizagem dos alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

É necessário também que possam ser apresentadas diferentes práticas no trabalho pedagógico das professoras, pois essas ações implicam no processo de alfabetização, para desenvolver na criança a capacidade em relação à língua oral e escrita. As Alfabetizadoras responderam que:

Sim, pois trabalho em um momento específico do ensino, na consolidação do ensino e da aprendizagem da língua escrita. Participo das fases dos alunos, para que possam de fato aprender a ler e a escrever. (PROFESSORA1, questionário 2018).

Sim, pois participo do processo de alfabetização, da construção do sistema alfabético e também da aprendizagem da língua escrita. (PROFESSORA2, questionário 2018).

Sim, pois sou responsável por implementar ações pedagógicas que propiciem aos alunos os desenvolvimentos das habilidades para ler e escrever com compreensão. (PROFESSORA3, questionário 2018).

Para Soares “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo alfabetizado e letrado” (SOARES,2004, p. 47). A autora propõe ainda que a alfabetização e o letramento:

Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Um indivíduo, quando alfabetizado dentro do contexto do letramento, torna-se um cidadão ativo, crítico e participativo, pois irá adquirir ao longo de sua vida e de sua formação, novos conhecimentos sendo capaz de aperfeiçoar os seus saberes para que este venha a exercer seu papel social.

Cabe a instituição escolar, “possibilitar a criança o contato com os mais diferentes materiais, proporcionando um ambiente rico em escritas diversas, oferecendo a elas ocasiões para aprender com significado” (FERREIRO,2010, p.99).

Em seguida, questionamos as professoras a respeito de suas práticas sobre as dificuldades encontradas no processo de alfabetização, em seus relatos afirmam que uma das grandes dificuldades encontradas é a ausência da família neste processo, tal como o

número excessivo de alunos por sala de aula e o pouco conhecimento trazido do ano anterior.

Quando observamos essas dificuldades, podemos perceber que elas poderão interferir no mundo social da criança, fazendo com que possa surgir o desinteresse pela escola. Nesse momento o professor precisa saber como trabalhar com cada dificuldade, buscando diversas estratégias. Assim as professoras relataram as suas dificuldades:

A maior dificuldade é a não participação da família no processo. (PROFESSORA1, questionário 2018).

Uma das principais dificuldades é a falta de apoio da família, uma vez que alunos sem apoio, sem acompanhamento dos pais podem apresentar dificuldades na sua alfabetização. Outro ponto muito difícil são as salas superlotadas, pois é quase impossível alfabetizar uma turma com mais de trinta alunos. (PROFESSORA2, questionário 2018).

As dificuldades são várias como encontramos em qualquer área de trabalho. Alguns com pouco conhecimento do ano anterior e falta de ajuda da família, o que dificulta muito o nosso trabalho. (PROFESSORA3, questionário 2018).

Conforme Lemle (2009), antes de ocorrer a atividades de alfabetização, o aprendiz necessita construir alguns conceitos. O primeiro é pensamento simbólico, ou seja, é preciso relacionar os sons da fala com as letras do alfabeto. Dessa maneira, o professor alfabetizador desenvolve atividades para que a criança “consiga compreender o que seja relação simbólica entre dois objetos” (LEMLE, 2009, p.8). Esse processo exigirá muito empenho do professor, além de tempo para que esse pensamento seja construído.

O segundo requisito para alfabetização é a criança ser capaz de poder diferenciar as letras. Existem letras no sistema alfabético que tem sons parecidos, logo, o professor precisa explicar para as crianças que as letras não são parecidas com os objetos do cotidiano:

Note que os objetos manipulados em nosso dia a dia não se transformam ao mudarem de posição [...]. Mas um b com a haste para baixo vira p e um p virado para o outro lado vira q. [...] A criança que não leva em conta conscientemente essas percepções visuais finas não aprende a ler. (LEMLE, 2009, p.8)

Para Ferreira (2011), há a necessidade de oportunizar a escrita para as crianças mesmo antes de iniciar o processo de alfabetização, mesmo que ela ainda não saiba. Essas tentativas de escrita permitem que a criança elabore hipóteses e aprenda sobre o funcionamento e a utilidade do sistema alfabético.

A alfabetização é uma etapa indispensável na formação intelectual do aluno. Segundo Soares (2002, p. 31), “[...] alfabetização é a ação de alfabetizar” e alfabetizar por sua vez “é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”. Durante muito tempo, pensou-se que codificar e decodificar o código eram o suficiente para caracterizar um indivíduo como ‘alfabetizado’ e que o educador era o único responsável por transmitir para o aluno o conhecimento sobre o código alfabético.

Indagamos então sobre quais métodos as professoras utilizam na consolidação do processo de alfabetização. Tendo em vista, que a alfabetização é muito mais que decodificação e codificação de códigos, a alfabetização é a relação entre aluno e seu conhecimento de mundo. As professoras utilizam a relação teoria e prática no desenvolvimento desse processo, utilizam objetos como auxílio pedagógico, levando em conta o contexto social dos alunos. As alfabetizadoras relataram os métodos utilizados:

O método sugerido pela escola (PNAIC). (PROFESSORA1, questionário 2018)

Faço uma abordagem que possa ser explorada além da correspondência fonema-grafemas que permita a identificação de padrões silábicos com possibilidades de diferentes combinações na formação de diferentes palavras. (PROFESSORA2, questionário 2018).

Aulas práticas, demonstrações e exemplos dos conteúdos no qual está sendo trabalhado, como objetos demonstrativos, considerando a realidade dos alunos. (PROFESSORA3, questionário 2018)

O trabalho de Ferreiro (2010) é de fundamental interesse para quem se preocupa com o progresso do indivíduo ao se deparar com a alfabetização, ou melhor, com a aprendizagem da leitura e da escrita (lecto-escrita). Ela certificou-se de que os caminhos para “reinventar” a escrita são os mesmos para todas as crianças, independente da classe social. Considera a criança um ser cognoscente na medida em que busca a aprendizagem dos conceitos da escrita.

Emília Ferreiro não criou nenhuma metodologia específica, contudo, cabem aos educadores, buscar a melhor maneira de ajudar nossas crianças a construir sua aprendizagem e adaptar a prática metodológica à teoria comprovada pela pesquisadora.

Um ambiente alfabetizador demanda de materiais variados e de qualidade, tornando-se promissor para que ocorra de fato uma aprendizagem significativa e prazerosa, onde o contato com a leitura e a escrita se darão de forma natural e não de forma impositiva e sem sentido.

Portanto, cabe à instituição escolar, “possibilitar a criança o contato com os mais diferentes materiais, proporcionando um ambiente rico em escritas diversas, oferecendo a elas ocasiões para aprender com significado” (FERREIRO, 2010, p. 99).

Por fim, questionamos sobre o que as professoras consideram importante para alfabetizar os alunos. As professoras consideram de suma importância os recursos, os materiais e a própria estrutura física da escola, tal como estratégias que venham instigar a curiosidade dos alunos. Outro aspecto relevante é a relação criada entre professor e aluno. Assim, as professoras consideram importante:

Professor e aluno estarem juntos na construção do conhecimento, serem agente na construção de um mundo mais justo, mais humano, mais solidário. (PROFESSOR1, questionário 2018).

O comportamento do professor com sua tarefa de ensinar, quando o professor busca formas diferenciadas de compreender e de ser compreendido pelo aluno em suas interferências neste processo de ensino. A relação afetiva que se estabelece motivando o aluno a perceber o quanto ele é capaz de descobrir, relacionar conhecimento a fim de construir suas aprendizagens. (PROFESSOR2, questionário 2018).

Bons materiais e aulas expositivas para que o aluno tenha curiosidade de buscar saber mais. (PROFESSOR3, questionário 2018).

Neste sentido, percebe-se que a alfabetização é um processo de construção do conhecimento e, com tal, é desencadeada pela interação permanente entre educando e o educador. A escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, para atender a essa demanda, tem o papel de rever as práticas de ensino, que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas.

A prática pedagógica de alfabetização com textos não é algo familiar à grande parte dos formadores e dos alfabetizadores. A isso, soma-se o fato de que quanto mais novas e/

ou diferentes são as propostas sugeridas a quaisquer profissionais, maior a possibilidade de haver distorção no entendimento de como podem ser implantadas, o que exige muita discussão, tanto prévia como posterior, sobre os procedimentos utilizados. A alfabetização é um processo, de construção de hipóteses sobre o funcionamento e as regras de geração do sistema alfabético de escrita, é um conteúdo extremamente complexo que demanda procedimentos de análise também complexos por parte de quem aprende.

Para facilitar esse processo é preciso propiciar condições para que o indivíduo tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, mas, sobretudo fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade. É a partir da necessidade que a criança vai construindo formas cada vez mais elaboradas de representação, até chegar ao domínio do código escrito.

Para uma compreensão abrangente da alfabetização, é preciso que a resgatemos como objeto de conhecimento, do qual os indivíduos se apropriam através de experiências significativas. Assim Moll afirma que:

A criança que vive num ambiente estimulador vai construindo prazerosamente seu conhecimento do mundo. Quando a escrita faz parte de seu universo cultural também constrói conhecimento sobre a escrita e a leitura. Ler é conhecer. Quando mais tarde ela aprender a ler a palavra, já enriquecida por tantas leituras anteriores, apropriar-se á de mais um instrumento de conhecimento do mundo (MOLL, 1996, p.69).

Considerando a importância desse processo e de todas as responsabilidades que lhes competem, os professores, têm diante de si uma importante tarefa que é auxiliar os alunos na construção de uma escrita própria conforme suas hipóteses, conciliando-os com os objetivos da escola. Para tal, é necessário auxiliar para que os alunos se tornem sujeitos capazes de interpretar, compreender textos que leu ou redigiu, ou seja, sujeitos cujas habilidades vão além do simples escrever e ler.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação buscou subsídios para reflexões acerca da prática pedagógica do professor alfabetizador, diante das dificuldades no processo de alfabetização. Considerando os objetivos apresentados nesse estudo, procurou-se refletir sobre quais são as principais dificuldades que o alfabetizador se depara ao alfabetizar seus alunos.

Embasando-se na teoria, foi possível caracterizar o processo de alfabetização como complexo e desafiador para o professor. Através da fala das docentes foi possível identificar uma prática pedagógica reflexiva e comprometida, mas desafiadora.

Conforme o discurso das alfabetizadoras, percebemos que o processo de alfabetização em si é um processo complexo, e mesmo havendo compromisso por parte das professoras, ainda existem obstáculos, como, falta de apoio e participação efetiva da família, falta de formação específica e salas superlotadas.

Segundo Freire (1996) para o professor formador, o momento mais significativo em sua experiência é o da reflexão sobre a própria prática, pois pensando e repensando a prática atual e a mais antiga é que se pode transformar a próxima prática. Sendo assim, cabe ao professor alfabetizador refletir constantemente a sua prática.

Além dos métodos e técnicas das professoras, é importante destacar as situações que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e escrita, com: a desorganização

do espaço escolar, a superlotação nas salas de aula e a participação dos pais e responsáveis no processo de desenvolvimento da criança.

Portanto, consideramos que todas as crianças têm o direito a uma educação de qualidade e para isso é necessário o comprometimento de todos, ou seja, a presença da família, a afetividade dos gestores, espaço físico adequado e a atuação qualificada das alfabetizadoras.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas S.A 2008.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do Alfabetizador**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2009.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 25, jan./abr. 2004.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

OS DESAFIOS DOS DOCENTES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO¹²

*Carolina Borges da Costa - UFPI
carol_cbc2009@hotmail.com*

*Flávia Santos Maranhão - UFPI
flavia1996santos@gmail.com*

RESUMO

Essa pesquisa foi desenvolvida com o intuito de verificar alguns desafios encontrados pelos docentes que lecionam no 1º e 2º ano do ensino fundamental da rede pública, no município de Floriano/PI. Para alcançar esse objetivo entrevistamos cinco professoras. Elas relataram sobre a relação escola – família – aluno, apontando a necessidade do acompanhamento e fortalecimento dessa relação para proporcionar as crianças um processo alfabetizador interativo. Sobre a escola, as docentes relataram as condições físicas da escola que se encontra em péssimas condições, ausência de recursos pedagógicos, a desvalorização do profissional da educação e outras situações que interferem direta ou indiretamente na ação docente das professoras alfabetizadoras. Assim, realizamos uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, coletamos os dados utilizando a entrevista e descrevemos os discursos delas. Percebemos que, são vários os desafios no processo de alfabetização e que os pais, professores, gestores, ou seja, todos precisam auxiliar no processo.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Ação docente. Desafios.

INTRODUÇÃO

O ensino público no Brasil necessita de melhorias e para isso é importante ouvir os profissionais da educação, pois a sua colaboração é importante para esse processo educacional, assim como a participação dos pais também interfere diretamente no desenvolvimento da criança.

Pensando nisso foi desenvolvida uma pesquisa proposta na disciplina de Alfabetização e Letramento, com o objetivo de investigar os desafios desses docentes no processo de alfabetização, entre eles: baixa remuneração, a falta de estrutura adequada e material didático, entre outros, desestimulando esses profissionais, atrapalhando seu desenvolvimento profissional.

Para isso foi realizada uma entrevista qualitativa com esses profissionais destacando suas principais dificuldades enquanto docentes, tendo seus principais relatos descritos e baseados e discutidos com base em alguns teóricos.

¹² Pesquisa orientada pela professora Me. Dryelle Patricia Silva Coe Soares e apresentada na disciplina de Alfabetização e Letramento, na Universidade Federal do Piauí - UFPI.

Diante disso é importante refletir sobre a atual situação do docente enquanto alfabetizador, levando em consideração seu local de trabalho, material utilizado ou a falta dele, de maneira a buscar melhorias para sua atuação e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foi realizado uma de pesquisa de campo de cunho qualitativo, com cinco professoras da rede pública municipal de ensino, na cidade de Floriano- PI, com o intuito de verificar alguns desafios encontrados por esses docentes. Segundo Doxey e De Riz (2003, p. 38-9) “ a pesquisa de campo (...) trata-se de um estudo empírico, no qual o pesquisador sai a campo para conhecer determinada realidade, no interior da qual, usando os instrumentos e técnicas já especificados, coleta dados para sua pesquisa”.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa surgiu com a necessidade de entender o “outro”, ela consiste em coletar informações de alguns indivíduos, e em seguida analisa-las e interpreta-las. Assim, esse trabalho apresenta os discursos das professoras relatando sobre os desafios da sua prática docente. Sendo esses relatos interpretados com base em alguns teóricos, com o propósito de entendemos e refletirmos sobre a ação de alfabetizar.

Portanto, aplicamos a entrevista com as participantes e explicamos a proposta do trabalho e a importância dessa pesquisa para nossa formação acadêmica. Também preservamos a identidade da instituição e das professoras.

OS DESAFIOS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

As professoras alfabetizadoras, que foram entrevistadas, almejam para os seus alunos a oportunidade de obterem um espaço escolar acolhedor, com experiências no âmbito da escrita e da leitura, mas para isso, necessitamos refletir sobre alguns desafios direcionados por elas.

Deste modo, realizamos as perguntas com o propósito de verificar as suas situações diante do processo alfabetizador. Assim, apresentaremos respectivamente a pergunta, a resposta e após algumas reflexões sobre o discurso das docentes.

a) Qual o maior desafio, ou dificuldade que você encarou dentro dessa instituição como professor?

A Professora 1, aponta que as dificuldades é a falta de acompanhamento familiar, pois a família deveria andar junto com a escola, buscando ajudar tanto os professores como os seus próprios filhos.

Já a Professora 2, aponta como maior dificuldade o fato das crianças não saberem ler, então a responsabilidades de incentivá-los a ler é cobrado quase que totalmente da escola, já que em casa não possuem acompanhamento adequado. A Professora 3, ressalta a dificuldade na relação entre os próprios colegas de trabalho, pois o corpo docente enfrenta problemas de convivência.

Enquanto a Professora 4 descreve que um dos maiores desafios é trabalhar demais e receber menos, sendo que falta material, falta organização dos gestores da escola, destacando a desvalorização dos professores. A Professora 5, se mostra insatisfeita com o

desinteresse dos alunos, “é como se estivéssemos dando aula a toa”, diz ela. Assim, segundo Fontana:

Apesar de reconhecerem ser um trabalho árduo e desvalorizado socialmente, analisavam à docência a partir da possibilidade de mudança e de transformação social, como espaço de formação das novas gerações, e viam nessa possibilidade de contribuir para a construção de instrumentos para a cidadania ativa o fator determinante de sua identificação com o magistério e de sua permanência nele, [...]. (FONTANA, 2005, p. 133)

Ser professor é uma atividade que requer muita dedicação e esforço, pois apresenta muitas dificuldades e desafios ao longo do seu exercício, na qual duas delas são a sua desvalorização social, e sua baixa remuneração, Conforme Paulo Freire.

Se há algo que os educadores Brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e á educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto ética (FREIRE, 2004, p. 66).

Diante disso é importante que os professores continuem buscando melhorias, visando um melhor desenvolvimento das suas práticas e consequentemente da aprendizagem dos alunos. Seu papel é de fundamental importância para o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos, sejam eles físicos, sociais, psicológicos ou intelectuais, contribuindo para a formação sua cidade e da independência do indivíduo.

b) Você acha que a instituição precisa de melhorias? Se sim, quais?

Todas as professoras apontam que as instituições precisam sim de melhorias, a Professora 1 ressalta que as salas de aulas são muito quentes, os ventiladores não são suficientes, pois as salas são forradas.

A Professora 2 salienta que a escola é o principal apoio para as crianças, uma vez que muitas delas não possui esse apoio em casa, e para que a criança tenha esse suporte é necessário que a escola possua uma boa estrutura, fato que a Professora 3 destaca ao dizer que a sua escola precisa melhorar em quase tudo, já que não possui espaço para eventos, nem para a educação física, as salas são pequenas, os corredores não possuem estrutura adequada, necessita de uma reforma geral.

Já a Professora 4 sente ausência do material lúdico que é importante para o ensino nas séries iniciais e também para as crianças especiais que necessitam de um ambiente mais adequado, com mais espaços, um lanche de qualidade dificuldades essas também apontada pela Professora 5, que diz: “só contamos com um quadro negro e o livro didático”.

Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais. (LIMA, 1995, p. 187).

O processo formal de ensino ocorre na escola, por isso é fundamental ter um espaço confortável, pois um espaço inadequado interfere no processo de aquisição da leitura e da escrita. Em uma escola com péssimas condições físicas as crianças poderão obter outras preocupações e concentrar em outras questões desvinculadas com o processo alfabetizador.

c) O que fazer para envolver os pais no processo de alfabetização do seu filho?

Todas as professoras apontam o fato de que os pais ainda são muito ausentes nas reuniões marcadas, que dificulta o acompanhamento dos mesmos à aprendizagem e comportamento dos seus filhos dentro da escola. “Alguns alunos têm dificuldade em aprender a ler pois não tem esse acompanhamento, pois seu núcleo familiar é desestruturado”, diz a Professora 1.

A Professora 2 ressalta que é importante ser feita a conscientização dos pais sobre a relação família/escola, já que muitas vezes a família não compreende a importância dessa relação para o desenvolvimento de seus filhos, como por exemplo um aluno que está a três anos no terceiro ano, e só aprendeu a ler recentemente após a escola conseguir trazer a avó e explicar a ela a situação que seu neto se encontrava, e já outra aluna a qual ainda não conseguimos conversar com a família, não está evoluindo pois a família não está participando como deveria, fato dito pela Professora 4.

A Professora 3 diz sentir faltas dos pais nos eventos realizados pela escola, como festa junina, gincanas, entre outras. A Professora 4 diz que muitas vezes o professor acaba exercendo papel de pai, mãe, psicólogo, já que muitas crianças possuem uma família desestruturada.

E a Professora 5 diz que infelizmente cada ano que passa os pais se distanciam cada vez mais da escola, então muitas vezes elas não sabem nem o que fazer, para chamar a atenção deles para a educação de seus filhos. Então a única solução que possuem é a conscientização desses pais de que sem a participação deles, o desenvolvimento de seus filhos se torna mais difícil, pois a escola não consegue sozinha. Deste modo

Conforme o modelo Piagetiano, o vínculo escola-família prevê o respeito mútuo, o que significa tornar paralelos os papéis de pais e professores, para que os pais garantam as possibilidades de explorarem suas opiniões, ouvirem os professores sem receio de serem avaliados, criticados, trocarem pontos de vista. (JARDIM, 2000, p.41)

As professoras conhecem a técnica, o método e as possíveis condições para despertar no aluno o interesse pela leitura e pela escrita, mas outros participantes da organização escolar, como os gestores, podem acompanhar o desempenho dos alunos e solicitar que os pais ou responsáveis colaborem com o processo. Essa colaboração pode ser através da afetividade, do diálogo e do auxílio para desenvolver a autoconfiança das crianças nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada podemos perceber que a família possui o papel fundamental no desenvolvimento dos seus filhos. Ela deve, junto com a escola, servir de apoio no processo de alfabetização. Essa parceria deve existir para que ocorra o desenvolvimento educacional das crianças.

A escola também deve possuir um espaço adequado, para que possibilite o desenvolvimento de diferentes experiências, desencadeando nesse contexto a autoconfiança da criança e também as relações sociais entre elas. A gestão escolar necessita estar sempre organizando possibilidades e garantindo a participação dos agentes de maneira coletiva.

É importante ressaltar a valorização dos docentes, que inclui não somente os reajustes de salários, mas melhores condições de trabalho, resultando em um ambiente colaborador. O respeito direcionado ao professor tornará esses profissionais motivados para lecionar.

Portanto, a superlotação das salas de aula, um espaço físico inadequado, a ausência da família na escola e uma gestão desarticulada com a ação participativa e democrática, propicia insegurança ao processo alfabetizador, comprometendo a formação dos alunos.

REFERÊNCIAS

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. IN: _____ e col. O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

DOXSEY J. R.; DE RIZ, J. **Metodologia da pesquisa científica**. ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2002-2003. Apostila

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** .Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2004.

JARDIM, A. P. **Relação entre Família e Escola**: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. **Arquitetura e educação**. São Paulo, Studio Nobel, 1995.

A CONCEPÇÃO DOS ESPECIALISTAS: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS SURDAS¹³

*Kariane da Silva-UFPI
karianesilvaa@hotmail.com*

*Sabrina Lima Mota-UFPI
sabinamota3858@outlook.com*

RESUMO

No ensino de crianças surdas compreendemos a importância da comunidade escolar na inclusão e a formação adequada dos profissionais. Dessa maneira essa pesquisa realizada no município de Floriano-PI, teve como objetivo principal verificar, na concepção dos especialistas, os possíveis desafios na alfabetização e letramento de crianças com surdez, assim, analisando as possíveis práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino aprendizagem. Essa pesquisa é qualitativa, realizada por meio da entrevista e aprofundamento teórico através do conhecimento defendido por autores como Pereira (2008), e Alves (2009). A partir das análises dos textos e das entrevistas foi possível observar que a inclusão necessita existir nas escolas, mas para isso os professores precisam conhecer as LIBRAS e estarem dispostos a aprender e buscar formações que possam auxiliar os alunos surdos. Também enfatizamos a importância da comunidade escolar, porque ela precisa participar do processo, uma vez que a ação de alfabetização deve ser iniciada através da sua língua materna, dessa maneira poderá haver um maior desenvolvimento educacional.

Palavras-chave: Inclusão. Alfabetização. Crianças surdas

INTRODUÇÃO

Este artigo foi realizado com uma proposta da disciplina de Alfabetização e Letramento, Campus Amílcar Ferreira Sobral-UFPI, com o intuito de abordar sobre a temática alfabetização e letramento. Assim, destacamos esse processo com crianças surdas, dialogando com pessoas especializadas nessa área.

Dialogamos sobre a organização do processo alfabetizador, segundo as suas experiências como especialistas, destacamos a realidade escolar e a inclusão e abordamos o papel do profissional da educação, em especial a ação docente.

Na presente pesquisa realizamos uma entrevista com três especialistas em Língua Brasileira de Sinais (Libras), da cidade de Floriano-PI, com o intuito de conhecer quais as concepções delas sobre a alfabetização e letramento com crianças surdas, ou seja, as

¹³ Pesquisa orientada pela professora Me. Dryelle Patricia Silva Coe Soares e apresentada na disciplina de Alfabetização e Letramento, na Universidade Federal do Piauí - UFPI.

possíveis técnicas e práticas a serem utilizadas.

Esse trabalho destaca-se por apresentar as possíveis dificuldades enfrentadas no âmbito escolar para inserir os alunos surdos na sala regular e no comprometimento dos profissionais em conhecer a LIBRAS.

Portanto, a qualificação para alfabetizar crianças com surdez e a organização de uma escola participativa e inclusiva poderá proporcionar o desenvolvimento e a inclusão dos alunos surdos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo baseou-se em uma abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa de campo, que foi realizada com três especialistas individualmente, obtendo a entrevista como instrumento de coleta de dados.

Segundo Vieira e Zouain (2005) na pesquisa qualitativa os depoimentos dos atores sociais envolvidos fundamentam a pesquisa tornando-a significativa. Esse tipo de pesquisa descreve detalhadamente o processo, no caso desse trabalho, o discurso dos especialistas.

Para Marconi e Lakatos (2011) a pesquisa de campo consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los.

O nosso estudo foi direcionado aos especialistas com o objetivo de conhecer suas concepções, verificar quais os desafios de alfabetizar e letrar crianças com surdez. E para isso a entrevista facilitou a aquisição das informações, pois através dela podemos organizar os nossos questionamentos e indagar individualmente os profissionais, focando os seus discursos.

A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS SURDAS: a voz das especialistas

a. Os sujeitos pesquisados

Título: Sujeitos da pesquisa

| Especialistas | Formação | Anos de atuação |
|---------------|---|---|
| E1 | Pedagoga, especialista em Docência do Ensino superior e Libras. | 10 meses. |
| E2 | Pedagoga, especialista em Docência do Ensino superior, e Libras. Intérprete, e tradutora de Libras. | 5 anos como intérprete e 3 anos como professora especialista. |
| E3 | Letras com habilitação em Inglês, e Libras. | 6 anos |

Fonte: arquivo pessoal, 2018.

b. Apresentação dos Resultados

Para coletar os dados elaboramos perguntas relacionadas aos possíveis desafios no processo de alfabetização e letramento de crianças surdas e questionamos três especialistas em Língua Brasileira de Sinais (Libras), da cidade de Floriano-PI.

Apresentaremos as questões com as respectivas respostas das profissionais e após iremos expor algumas reflexões.

O primeiro questionamento: Na sua concepção como especialista, as escolas regulares estão preocupadas com a inclusão das crianças com surdez?

E1: “Isso varia de acordo com a concepção que cada escola possui sobre o que de fato seja o processo de inclusão. No entanto, eu diria que com todos os olhares já lançados, e os avanços até aqui registrados, - principalmente pela lei 10.436/02 que foi um marco na educação do Surdo -, que uma parte ainda tímida delas já apresentam uma preocupação com os estudantes Surdos, longe de ser o ideal, mas certamente sinalizam um avanço.” (ENTREVISTADO 1, entrevista, 2018)

E2: “As escolas utilizam como base a Lei 10.436/02 que falam da inclusão do aluno Surdo. Com relação a isso, sim, mas sabemos que a realidade é outra, pois quando a necessidade surge a escola não está preparada para receber esses alunos.” (ENTREVISTADO 2, entrevista, 2018)

E3: “Sim, há essa preocupação por conta das escolas na inclusão do aluno surdo, mas na maioria das vezes a escola não está apta para recebe-los.” (ENTREVISTADO 3, entrevista, 2018)

Na análise feita pela E1, E2 é de suma relevância que as escolas tenham conhecimento da Lei 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais Libras como meio legal de comunicação e expressão, tornando mais acessível a inclusão do aluno surdo no ensino regular. Conforme normatiza a referida lei no seu artigo nº1:

Art.1º reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. (BRASIL, 2002, p. 1)
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p. 1)

De acordo com o que a E3 nos relata, existe uma preocupação das escolas, não somente dos professores, mas de todos os que compõem esse âmbito educacional. Mas sabe-se que mesmo com esses progressos garantidos em lei, a inclusão desses alunos não acontece de maneira integral nas escolas de ensino regular, pois as escolas não estão preparadas para incluí-los, visto que boa parte dos espaços escolares não possui estrutura adequada e profissionais especializados.

O segundo questionamento: de acordo com os seus estudos e pesquisas no ensino das LIBRAS, que dificuldades encontra-se no processo de alfabetização e letramento de crianças Surdas?

E1: “Inúmeras. Relacionar as duas Línguas (Libras e Português escrito), penso que seja a principal dificuldade, devido a ser dois processos que exigem formas diferentes de abstração. No contexto da cidade de Floriano por exemplo, evidencia-se o retardo da inserção do Surdo no processo de escolarização na idade correta, essa falha faz com que esse aluno se promova sem as competências necessárias para dar continuidade a uma vida escolar plena.” (ENTREVISTADO 1, entrevista, 2018)

E2: “No processo da aquisição linguística, é o profissional capacitado. Por exemplo, quando se fala do processo de alfabetização e letramento, é comum encontrar profissionais hábitos para receber crianças que não possuem necessidades especiais, mas quando

surgem crianças com alguma limitação, não há qualificação. A alfabetização de uma criança Surda acontece da mesma maneira que a de um ouvinte, porém, o profissional tem que estar preparado para recebê-la, visto que a deficiência no ensino acontece pela falta de capacitação dos profissionais que o recebe, pois ambas possuem a mesma capacidade de aprendizagem.”(ENTREVISTADO 2, entrevista, 2018)

E3: “Os surdos em sua maioria, chegam nas escolas sem passar pelo processo para aquisição de nenhuma língua, principalmente a materna que é a Língua de Sinais (L1), o que dificulta o processo de alfabetização e letramento tanto na sua língua, quanto no português escrito, que está determinado no decreto 5626/05, que seja ensinado a língua portuguesa para o aluno surdo. O aluno chega na escola apenas com sinais caseiros, sem conseguir estabelecer comunicação, e a escola tem que ensinar a sua primeira língua para depois iniciar com o processo de alfabetização. O processo de alfabetização dos surdos pode acontecer de duas maneiras, ele pode primeiro aprender Libras, posteriormente ele aprenderá a Língua Portuguesa escrita (L2), ou aprende as duas línguas ao mesmo tempo.”(ENTREVISTADO 3, entrevista, 2018)

Dentre as maiores dificuldades está o processo de correlacionar o ensino das duas línguas, pois inicialmente o processo de alfabetização deve ser feito pelo ensino da língua materna dos surdos, que é a Língua Brasileira de Sinais, pois tornará mais alcançável a sua aprendizagem, assim inserindo-se integralmente na sociedade.

Porém, muitos profissionais ainda tratam as crianças surdas com rejeição e indiferença, mas mesmo sem a capacidade de ouvir, ambas possuem as mesmas condições de aprendizagem, entretanto o acesso às LIBRAS se dá por meio do canal gesto-visual, e expressões faciais e corporais, em vez de sons na comunicação.

A alfabetização da escrita é um processo lento, a professora tem que mostrar figuras e em seguida mostrar os sinais. Muitos alunos surdos terão dificuldade no aprendizado, mais isso não significa que os alunos não irão aprender, por isso é importante que os alunos com necessidade especiais auditivos aprendam primeiro a sua língua materna, ou seja, a Libras como diz (PEREIRA, 2008, p.208).

No terceiro questionamento abordamos sobre o papel do professor bilíngue. Qual o papel do professor bilíngue no processo de alfabetização?

E1: “Sobretudo garantir uma educação de qualidade, em que hajam aprendizagens significativas, priorizando a língua do Surdo.” (ENTREVISTADO 1, entrevista, 2018)

E2: “É proporcionar tanto ao aluno surdo ou ouvinte, a aquisição da sua primeira língua. O profissional precisa sempre estar a par da realidade dos alunos, então é preciso ser fluente nas duas línguas, tanto em sua língua materna, como na língua portuguesa, para que aconteça de fato essa aquisição.” (ENTREVISTADO 2, entrevista, 2018)

E3: “No decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei 10.436/02, é estabelecido que o ensino bilíngue deve ser iniciado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, para que haja um processo de construção da cultura e identidade desse aluno, preferencialmente que sejam instrutores, interpretes e professores surdos nesse processo de alfabetização pois não se é alfabetizado sem ser bicultural, sendo assim o professor bilíngue tem o papel fundamental no processo de aquisição da Língua de Sinais pelas crianças surdas.” (ENTREVISTADO 3, entrevista, 2018)

Para aquisição da primeira língua (L1), é importante que haja a interação dos alunos com professores surdos, pois essa comunicação facilitará também a aprendizagem nesse processo de ensino bilíngue e no seu desenvolvimento, entendendo que o aluno surdo pertence

às duas realidades, a da língua materna e a segunda língua, utilizada pela comunidade ao qual está inserido.

Em seguida dialogamos sobre as técnicas no processo de alfabetização de crianças surdas. Quais métodos e técnicas são utilizadas no processo de alfabetização e letramento de crianças surdas?

E1: “O surdo utiliza o canal visual – espacial, sendo a visão sua principal forma de compreender o mundo a sua volta. Respeitando essa característica utiliza-se recursos como: Jogos interativos de diversas naturezas, letreiros ilustrativos, materiais concretos, programas de computadores, escrita e leitura (dependendo da fase). Salientando que todas as atividades possuem os sinais em Libras, imagem e português escrito como segunda língua, o objetivo é o que a criança entenda o significado e significante de cada coisa.” (ENTREVISTADO 1, entrevista, 2018)

E2: “O recurso visual.” (ENTREVISTADO 2, entrevista, 2018)

E3: “Esse processo deve ser pautado na pedagogia visual, pois auxilia os alunos surdos.” (ENTREVISTADO 3, entrevista, 2018)

Para o processo de alfabetização e letramento do aluno surdo é fundamental que sejam utilizados recursos e experiências visuais, visto que esses recursos podem auxiliar e mediar a aprendizagem do mesmo.

Para o surdo é imprescindível o uso da língua de sinais, sendo esta sua língua materna e o canal de toda sua assimilação “é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito” (QUADROS 2006, p.6).

O próximo questionamento refere-se ao desafio das inclusões das crianças surdas. Quais desafios podemos encontrar atualmente para incluir os surdos no ensino regular?

E1: “O rompimento das barreiras de aceitação do diferente ainda é o principal motivo da exclusão, no entanto, aos poucos e a luz de novos conhecimentos, essa realidade está se transformando.” (ENTREVISTADO 1, entrevista, 2018)

E2: “O profissional capacitado, que realmente tenha conhecimento em Libras e suas teorias, e consiga ser fluente. A inclusão na escola, é necessária em todo o seu componente, o ideal é que todos os professores saibam Libras, pelo menos o básico e que usem dos recursos visuais como método inclusivo na aula, e os alunos surdos tenham ensino da Libras desde o maternal, incluindo-os socialmente desde a infância.” (ENTREVISTADO 2, entrevista, 2018)

E3: “A primeira dificuldade é fazer a comunidade escolar (direção, professores, pais, alunos, etc) entender o verdadeiro conceito de incluir, pois acredita-se ainda que incluir é somente colocá-lo na sala de aula e introduzir um intérprete, e esse aluno estará efetivamente incluso no processo escolar. É necessário que os professores utilizem metodologias de ensino específicas, e atividades avaliativas voltada para o visual. Pois, para que haja a verdadeira inclusão é necessário que as pessoas compreendam que este aluno possui uma singularidade linguística diferente, uma língua que é visual-gestual, diferente do ouvinte que é oral-auditivo, compreendendo isso teremos o primeiro passo para a verdadeira inclusão dos alunos surdos.” (ENTREVISTADO 3, entrevista, 2018)

Sabe-se que desde a regulamentação do Decreto 5.626/02, a LIBRAS é disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, o que não garante domínio sobre essa língua ao profissional, tornando necessário que os professores posteriormente procurem se especializar, e procurar entender sobre a cultura dos surdos, visto que assim tornará mais fácil a inclusão dessas crianças no processo educativo, e no meio social.

Em se tratando da inclusão dos alunos surdos, uma das maiores dificuldades apresentadas nas escolas ocorre por não ser oferecida a presença de profissionais capacitados para estabelecer a interação com as crianças surdas. Como diz Alves:

O importante não é só capacitar o professor, mas também toda a equipe de funcionários dessa escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro de sala de aula. [...] Alguém tem por obrigação treinar esses profissionais. Não adianta cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação desse indivíduo na escola. Essa preparação com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas (ALVES, 2009, p. 46).

Toda a comunidade escolar deve estar preparada para desenvolver práticas e técnicas com crianças surdas, pois os alunos têm uma rotina e os profissionais de LIBRAS não estão constantemente presentes na escola, sendo assim, é necessária uma formação para os funcionários, os professores, gestores e todos os agentes do processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as respostas das especialistas percebemos que, a escola necessita adaptar as suas estratégias de ensino para incluir as crianças surdas no processo de alfabetização. A Língua Brasileira de Sinais deve fazer parte da formação dos educadores para os mesmos auxiliarem na aprendizagem dessas crianças.

A LIBRAS é importante para os alunos surdos na rede regular de ensino, uma vez que o processo de alfabetização deve ser iniciado através da sua língua materna, pois dessa maneira haverá um maior desenvolvimento educacional.

Assim, a escola precisa ter conhecimento da Lei 10.436/02 para uma elaboração curricular junto com os profissionais especializados, a fim de garantir condições, métodos e práticas necessárias de aprendizagem.

Mas para isso, precisa-se comprometimento dos gestores em conjunto com a comunidade escolar, buscando incluir o aluno surdo no mesmo espaço do ouvinte.

Diante dessa realidade, é importante determinar como pauta principal a alfabetização na sua língua materna, e em sequência a Língua Portuguesa, como forma de inserir a criança surda integralmente na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES F. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio.** Rio de Janeiro, WAK EDITORA, 2009.

BRASIL, **Congresso nacional.** Lei nº. 10436, de 24 de abril de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de Sinais.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PEREIRA, Olívia. **Educação Especial:** Atuais Desafios. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

BULLYING: CONSEQUÊNCIAS PARA A SAÚDE E RENDIMENTO ESCOLAR DO(A)S ALUNO(A)S

Alves Maria de Fátima ¹⁴
Universidade Sudamericana

RESUMO

O *bullying* como uma forma de violência na escola se tornou um dos problemas mais sérios entre as violências praticadas por jovens no ambiente educacional, uma vez que pode acarretar consequências danosas para a saúde, rendimento escolar e pessoal das vítimas. Este artigo tem como objetivo analisar o *bullying* e suas consequências para a saúde e rendimento escolar dos alunos e objetivos específicos investigar a prática do *bullying* na escola e suas consequências e identificar os tipos, local e os maus tratamentos dos alunos nas escolas pesquisadas. A partir do exposto pergunta-se: Quais as consequências que o *bullying* trás para a saúde e para o rendimento escolar dos alunos? A metodologia foi pesquisa bibliográfica e campo em três escolas: pública estadual, municipal e privada, com aplicação de questionários para 157 alunos do 5º e 6º ano do ensino fundamental. Os resultados nos mostram consequências danosas para a saúde e rendimento escolar dos alunos. Portanto é fundamental que a escola promova discussão e desenvolva projetos, programas de combate ao *bullying* e suas consequências.

Palavras-chave: *Bullying*. Alunos. Rendimento Escolar. Saúde.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o aumento crescente da violência nas últimas décadas vem suscitando o debate sobre o tema nos diferentes espaços do cotidiano. Historicamente, o debate acadêmico sobre essa questão teve início na década de 1980, no contexto da discussão mais específica acerca da violência urbana, o que permitiu com que proliferassem estudos sobre as diferentes expressões da violência, dentre elas, a violência na escola.

Na escola, o *Bullying* é percebido com muita frequência entre alunos, tornando-se uma ofensiva sistemática para com a vítima. Como se sabe, no *Bullying*, não existe somente vítimas e culpados. De acordo com Fante (2005), pode-se afirmar que o *Bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento.

Cabe enfatizar que, apesar de muitos estudos sobre o tema ora em discussão, a cada dia surgem novas formas de praticar a violência nas escolas, principalmente voltada para ações de *bullying*, pois em muitos casos os alunos não compreendem como diferenciar pequenas brincadeiras de atos sérios que podem provocar danos irreversíveis à saúde de quem sofre agressões no ambiente escolar.

14 Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade SUDAMERICANA-fatimalves2@gmail.com

A escolha do tema se deu a partir da inserção da pesquisadora como coordenadora pedagógica da rede pública municipal de ensino em Florianópolis. Esse fato contribuiu no acesso a diferentes escolas da região, com grande percentual de alunos por turma, a maioria funcionando em locais inadequados, com infraestrutura insuficiente, resultando em aglomerações de alunos. Em tese, tais fatores podem gerar situações de violência, particularmente a prática de *bullying* no ambiente escolar. Estudos demonstram que esse tipo de violência está presente em todas as escolas em nível mundial, sejam elas públicas ou privadas.

Contudo, as definições da violência envolvem padrões sociais diversos, o que implica formas variadas de expressão. Cada sociedade está às voltas com sua própria concepção de violência, com o que considera como expressões da violência, dependendo da adoção de determinados critérios, valores, leis, normas, religião, tradição e história. Assim, seguramente, a palavra violência possui vários significados e sentidos diferentes para cada sociedade. Há, portanto, uma dificuldade em se definir o que é violência.

No presente trabalho apresentamos resultados parciais de uma pesquisa sobre a ocorrência de maus tratos repetitivos, o *bullying* escolar entre alunos como expressão da violência na escola e suas consequências.

Realizamos pesquisa sobre o *bullying* escolar entre alunos do 5º e 6º ano do Ensino Fundamental, adotando como referência empírica de análise três escolas, Escola Rede Pública Estadual; Escola Rede Pública Municipal e da Rede Privada, localizadas na sede do município de Florianópolis.

Os resultados parciais aqui apresentados são oriundos da pesquisa quantitativa, cujos dados foram levantados através da aplicação de questionários com os 157 alunos do 5º e 6º ano do Ensino Fundamental das três escolas citadas, o que corresponde a cem por cento (100%).

A PRÁTICA DO *BULLYING* NA ESCOLA E SUAS CONSEQUÊNCIAS

O termo violência na escola vem sendo utilizado por estudiosos que investigam as diferentes formas de violência que se manifestam no ambiente escolar. Contudo, é uma discussão ampla e complexa, pois há uma variedade de entendimentos acerca do que pode ser denominado como violência na escola.

Spósito (2001) enfatiza que a violência praticada no ambiente escolar vem aumentando muito nos últimos anos, inclusive adquirindo grandes proporções nas instituições públicas; e esse aumento vem se destacando entre os jovens adolescentes, sejam como agentes ou vítimas.

Portanto convém observar o que diz a “Organização Mundial de Saúde” (OMS) define a saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades”. (OMS, 1946).

A saúde passou, então, a ser mais um valor da comunidade que do indivíduo. É um direito fundamental da pessoa humana, que deve ser assegurado sem distinção de raça, de religião, ideologia política ou condição sócio - econômica. A saúde não é um bem individual, de vez que nenhum indivíduo sentirá-se bem quando, em seu redor, sofrem muitos e a comunidade reflita, em seu funcionamento, o sofrimento de muitos. A saúde é, portanto, um valor coletivo, um bem de todos, devendo cada um gozá-la individualmente, sem prejuízo de outrem e, solidariamente, com todos.

Há uma variedade de tipos o *bullying*, sendo que, quando este é praticado na escola,

afeta o seu bom funcionamento, pois suas consequências podem envolver a todos, sejam na condição de vítimas, autores ou testemunhas (espectadores). Convém enfatizar que nem todas as crianças ou adolescentes envolvidos em práticas do *bullying*, sejam na condição de vítima, agressor ou testemunha (espectador), apresentarão traumas ou consequências sérias advindas desse fenômeno.

Nesse sentido, há uma lista de consequências para as vítimas, quais sejam: podem vir a ter suas vidas infelizes, destruídas pelo *bullying*, vivendo sempre sob o temor, com perda de autoconfiança e confiança nos outros; perda de autoestima e surgimento de autoconceito depreciativo e negativo; falta de concentração; morte (muitas vezes por suicídio ou vítima de homicídio); dificuldades de ajustamento na adolescência e na fase adulta, inclusive com dificuldades nas relações íntimas (PEREIRA, 2009, p.25).

Lopes Neto (2005) cita uma série de sinais e sintomas passíveis de serem observados nas vítimas, à guisa de exemplo: enurese noturna, alterações do sono, cefaleias, dor epigástrica, desmaios, vômitos, dores em extremidades, paralisias, hiperventilação, problemas visuais, síndrome do intestino irritável, anorexia, bulimia, isolamento, tentativas de suicídio, irritabilidade, agressividade, ansiedade, perda de memória, histeria, depressão, pânico, relatos de medo, resistência em permanecer na escola, demonstrações de tristeza, insegurança por estar na escola, mau rendimento escolar, atos deliberados de autoagressão.

No caso dos envolvidos com o *bullying*, principalmente os que foram vitimizados, sendo expostos a situações intimidatórias e constrangedoras, pode ocorrer a formação de uma estrutura psicológica caracterizada por autoestima rebaixada e inabilidades relacionais. Eles poderão ter suas mentes dominadas por pensamentos e emoções marcadas por excessiva insegurança, ansiedade, angústia, medo, vergonha, etc, prejudicando sua capacidade de raciocínio e aprendizado [...] Neste caso, o indivíduo poderá ter comprometimentos no desenvolvimento da inteligência, da capacidade de criatividade e liderança, bem como sérios problemas no desenvolvimento afetivo, familiar, social e laboral (FANTE e PEDRA, 2008, p. 84-85).

Em relação às consequências da vitimização para a aprendizagem e permanência na escola, os respectivos autores afirmam que:

Entre os alunos por nós atendidos, identificamos como mais comuns o déficit de concentração e aprendizagem. A dispersão, o desinteresse pelos estudos e pela escola, o absentismo, a queda do rendimento escolar e a evasão. Em decorrência da vitimização [...] Suas mentes ficam aprisionadas por tensão e medo [...] Por isso, perdem a capacidade de concentração [...] Quando em sala, caso tenham alguma dificuldade de entendimento ou ainda se lhes restarem dúvidas, temem saná-las, pois sabem que se converterão em alvos de “zoações” ou críticas. Como não conseguem acompanhar o rendimento da turma, inventam desculpas para faltar às aulas, uma vez que a escola tornou-se local de infelicidade e insegurança. Por isso, a aprendizagem fica comprometida e a queda do rendimento escolar vai se acentuando, perdendo aos poucos o interesse acadêmico. Por esses motivos, o rendimento escolar acaba sendo prejudicado, gerando ainda mais constrangimento. Assim, muitos alunos não resistem e mudam de escola ou optam pela evasão escolar. Outros ainda desenvolvem fobia escolar, comprometendo suas relações sócio-educacionais e afetivas (FANTE e PEDRA, 2008, p. 85-86).

Portanto, muitas são as consequências para as vítimas do *Bullying* e que podem afetar seriamente desde os aspectos relacionados ao desempenho escolar, e até mesmo aspectos psicológicos, cognitivos, afetivos, comportamentais e de saúde mental e física dos vitimizados.

Portanto, os autores do *bullying* também podem sofrer sérias consequências pela adoção de tais práticas que podem comprometer e até mesmo impossibilitar a convivência deles na escola e na sociedade.

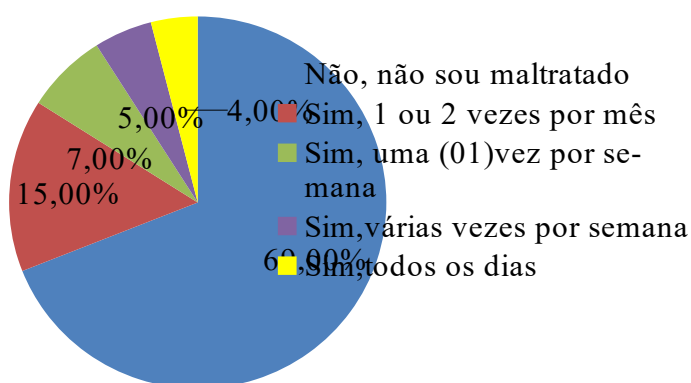
Em relação às consequências do presenciamento do *bullying* pelas testemunhas (ou espectadores): O medo de ser alvo do *bullying* faz com que muitos espectadores se inibam, prejudicando sua participação nas aulas. Não se atrevem a fazer perguntas ao professor para sanar suas dúvidas. Dessa forma, ao longo do tempo acumulam dúvidas. [...] Preferem faltar às aulas [...] O excesso de faltas, o acúmulo de dúvidas, a falta de cooperação de outros, a insegurança e a tensão geram déficit na aprendizagem e prejuízos no desempenho escolar (FANTE e PEDRA, 2008, p. 94).

De maneira que, parte das consequências verificadas em relação às vítimas também pode ser observada em relação às testemunhas (ou espectadores), resguardadas as devidas proporções. Diante das diversas manifestações de violência ocorridas nas escolas, é pertinente que a instituição educacional enfrente mudanças profundas, integrando-se devidamente como ato de educar, desenvolvendo mecanismos voltados para a solução ou minimização dos conflitos implicados no ato de convivência diária no ambiente escolar.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente, as informações analisadas são oriundas de pesquisa realizada com alunos das escolas estudadas, visando estabelecer uma abordagem quantitativa das informações, no sentido de facilitar os objetivos propostos neste estudo.

Gráfico 01 – Sobre maus tratos na escola atualmente

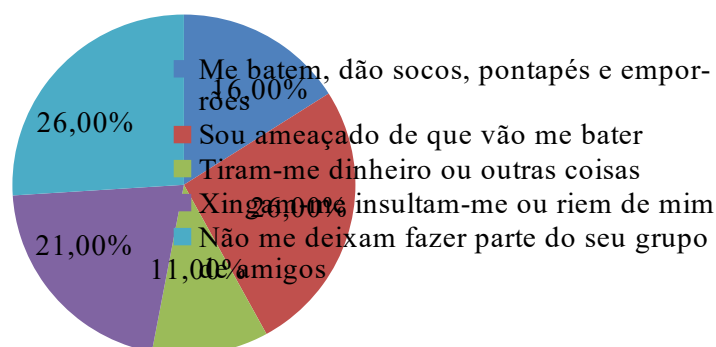


Fonte: Pesquisa própria

Nas escolas 69% dos alunos (as) afirmaram não sofrer maus tratos atualmente na escola, no entanto 15% afirmaram ser vítimas de 1 ou 2 vezes por mês, 7% dos participantes afirmaram ser maltratado uma vez por semana; 5% afirmaram ser maltratados varias vezes por semana e 4% disseram ser vítimas de maus tratos todos os dias.

A realidade que se apresenta nas três escolas retrata a gravidade do problema, visto que um número considerável dos alunos (as) já sofreram alguns tipos de maus tratos uns com maior frequência do que outros. Esses dados sugerem que a direção e coordenação das escolas, tomem uma atitude visto que esses relatos comprometem o ambiente escolar e certamente pode trazer sérios danos a todos os envolvidos e nos leva a questionar sobre o real papel da escola.

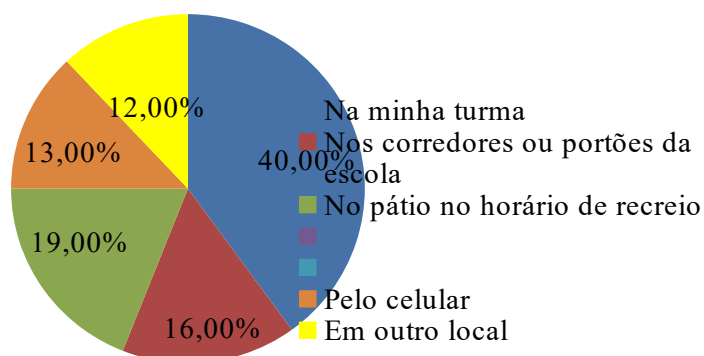
Gráfico 02 – Tipos de maus tratos sofridos pela vítima na escola



Fonte: Pesquisa própria

Os dados obtidos nas escolas revelam que os maus tratos provenientes de ameaça de que vão bater e dos que são isolados do grupo visto que os colegas não deixam fazer parte do mesmo, são os que mais se destacam com 26%; seguido de 21% xingam-me dessa maneira, esse tipo de maus faz com que o grupo não goste da vítima e a mesma se veja forçada a se isolar; 16% me batem e 11% dos alunos tiram dinheiro ou outras coisas.

Gráfico 03 – Local de frequência dos maus tratos



Fonte: Pesquisa própria

Nas escolas 40% dos participantes afirmaram sofrer maus tratos na sala de aula; em seguida aparecem no pátio no horário de recreio com 19%; 16% nos corredores ou portão da escola. Esses dados sugerem que é necessário uma maior atenção dos professores e de todos os funcionários das escolas no sentido de ter uma fiscalização nos demais espaços da escola. Os maus tratos sofridos pelo celular teve um percentual de 13% das escolas pesquisadas o que merece atenção, pois configura como prática do *cyberbullying* e em casos assim a vítima se sente ainda mais indefesa por não saber de onde vêm as agressões. Com 12% afirmaram em outros locais.

Conclui-se que nas três escolas o local dos maus tratos mais freqüente foram em sala de aula, o que sugere um questionamento sobre a conduta dos professores no sentido de que não percebem realmente a ocorrência ou se fingem que não percebem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário problematizar o bullying e trata-lo como problema de saúde dentro do ambiente escolar, ao qual o tratamento deve ser constante e de forma acentuada pelas práticas educativas que correlacionem paz e diversidade, englobando às famílias, às escolas e à sociedade.

Os motivos que levam os agressores a praticar ações de *Bullying* são os mais variados, porém, nunca são devidamente justificáveis. Alguns estudiosos entendem que muitos dos jovens agressores são considerados pelos colegas como indivíduos mais fortes e populares, que costumam fragilizar as vítimas através da crueldade, dos maus-tratos, das intimidações e das humilhações, provando que possuem mais poder em relação ao outro, além de obter prazer e diversão com suas atitudes e comportamentos.

O *bullying* tornou-se um dos problemas de saúde mais sérios dentro da escola e praticado por crianças, adolescentes e jovens, e de uma maneira crescente que hoje mesmo ultrapassa o ambiente escolar chegando aos lares em uma forma pouco vista como a internet.

Sendo grande parte das motivações relacionadas às práticas de *Bullying* dizem respeito a diferenças e é a diversidade a maior arma no combate a essa violência ao qual pais professores e alunos devem estar preparados para falar e lutar na diminuição de práticas discriminatórias. Cabe o resgate da gentileza, do saber ouvir, dar a vez e principalmente, respeitar as regras a vida impõe.

REFERÊNCIAS

FANTE Cléo e José Augusto PEDRA. (2008). **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

NETO, Aramis A. Lopes. (2005). Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria Online**. Vol. 81, nº 5 (supl.), p. 164-172, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021. Acesso em: 30 ago. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO) – 1946. Disponível em: < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswwho.html> >. Acesso em: 24 de ago. 2018.

PEREIRA, Sônia Maria de Souza. (2009). **Bullying e suas implicações no ambiente escolar**. São Paulo: Paulus.

SPÓSITO, Marília Pontes. (2001). “Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil”. Educação e pesquisa. São Paulo: USP, 2001.

A PEDAGOGIA MORALIZANTE DO CINEMA PELA IGREJA CATÓLICA NOS ANOS 1930-1950

Aristides Oliveira

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

aristideset@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho estuda o cenário da crítica cinematográfica no Brasil nos anos 50. O período apresenta-se como um campo de debate sobre o circuito exibidor, no qual os jornais/revistas começam ampliar seu espaço de crítica audiovisual, que agregava um público cada vez mais interessado em aprofundar suas impressões sobre os filmes que chegavam às telas. A riqueza dos gêneros cinematográficos recepcionados pelos espectadores preocupava a Igreja Católica, instituição que ainda exercia forte influência na circulação dos produtos culturais, bem como no consumo artístico dos mesmos. O artigo narra (a partir da análise do contexto histórico e do posicionamento da Igreja sobre o fazer cultural daquele momento) as estratégias exercidas pelos católicos para construir uma “pedagogia dos bons costumes” em torno do cinema, cerceando o público cristão de alcançar os “perigos” existentes nas obras possíveis de “desvirtuá-los”, na elaboração de encíclicas e cotações morais aos filmes, usando-as como medida “educacional”, a fim de controlar os hábitos culturais “modernos”.

Palavras-chave: Cinema. Educação. Igreja Católica.

CINEMA E EDUCAÇÃO: O OLHAR CINEMATOGRAFICO A SERVIÇO DA FÉ

Este trabalho é parte de um projeto que relaciona a produção cinematográfica nos anos cinquenta com a reação da Igreja Católica diante dos impactos audiovisuais provocados pelos filmes no público, receptivos a esta “novidade”, mas vista como “perigosa” pelos cristãos. A modernidade é encarada com aversão pelos católicos, ao associar a tecnologia e a ciência como gesto contra a ordem divina e fruto do pecado.

Neste sentido, a Igreja buscou elaborar estratégias para manter o controle do consumo cultural dos fiéis¹⁵, ao promover uma ação cerceadora em torno dos filmes que eram exibidos no país, organizando seu discurso numa perspectiva educacional e moralizadora.

15 (...) “o clero brasileiro posiciona-se em relação ao cinema, num momento em que buscava reagir a uma das suas maiores crises: a turbulenta separação entre Estado e Igreja instituída pela República em 1889”. Popularizando-se no Brasil, o cinema, na análise do historiador, “converteu-se em elemento estratégico da guerra entre os católicos, que lutavam pela recristianização da sociedade brasileira, e anticatólicos, que se opunham frontalmente ao crescimento do poder e da influência da Igreja”. Para saber mais: CHAVES, Geovano Moreira. *Para além do cinema [manuscrito]*: o Cineclubismo de Belo Horizonte (1947-2010 1964). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Dissertação de Mestrado. 2010, p. 78-79.

A construção de uma pedagogia audiovisual no começo do século XX nasceu enquanto projeto para disciplinar o olhar cristão, para que este observe o mundo decodificado pelos valores atribuídos às encíclicas papais, demarcando o que deve ser considerado “certo” ou “errado”, em nome dos bons costumes.

Ou seja: filmes imorais devem ser banidos pelos cristãos, filmes “bons” devem ser integrados aos hábitos dos espectadores. O discernimento entre o “bom” e o “mal” só era possível de ser compreendido sob orientação das autoridades religiosas, via educação audiovisual. Como a Igreja exerceu esse controle pedagógico? É o que veremos a seguir.

A década de 50 representou para o cinema um período de ampliação dos circuitos exibidores no Brasil. O fluxo de espectadores nas salas crescia desde os anos 20, tornando a prática de consumo audiovisual um hábito que promoveu o “reconhecimento oficial” desta linguagem, paralelo a criação de espaços para atender a demanda. Vale destacar o fortalecimento do movimento cineclubista e a abertura nos jornais¹⁶ para receber colunas dedicadas à crítica audiovisual (ARAÚJO, 1997), levando em conta o novo público leitor interessado não apenas na literatura, mas no cinema enquanto novidade a ser explorada.

Ao mesmo tempo em que o cinema atraía o público - seja como entretenimento, espaço de debate político ou campo de experiência estética - um movimento de negação ganhava destaque no cenário cultural da época, ao considerar “a invenção do cinema [...] objeto do diabo, deturpador da moral e dos bons costumes presentes na sociedade [...] devido às suas cenas ousadas, não condizendo com os padrões morais pregados para a época” (OLIVEIRA; ARAGÃO; SILVEIRA; 2013, p. 253).

A fala de Elias Martins, literato, político e um dos colaboradores do jornal católico piauiense “O Apóstolo” (1907-1912) é representativa dessa mentalidade anti-cinema:

[...] o mundo padece de enfermidades alarmantes como analfabetismo, jogos, álcool, roubos, fumo e doenças. O cinematógrafo foi, na sua concepção, o grande culpado da perda da pureza dos costumes devido à capacidade e efeito de influenciar de diferentes formas as pessoas, construindo assim representações acerca do cinema próximas ao discurso clerical. Para enfatizar suas críticas, o literato fez uma abordagem histórica sobre a relação entre o cinema e a indústria que essa invenção gerou, fazendo alusão à política de pão e circo de Roma. O cinema, assim como os grandes coliseus, atraía a população para a diversão, porém ambos queriam apenas manipular as massas para torná-las passivas e conformistas. Entretanto, o cinema tinha uma face pior, pois enquanto os coliseus davam pão e entretenimento de graça, a tecnologia de reprodução de imagens arrancava os últimos vinténs da população, na medida em que para assistir as exhibições era necessário pagar, fato que enriquecia os proprietários dos filmes que encontraram nesta invenção um celeiro para a reprodução ampliada de seus lucros (OLIVEIRA; ARAGÃO; SILVEIRA; 2013, p. 253).

O mal-estar causado pela demonização do cinema mobilizou a Igreja Católica a desenvolver uma política de investigação e controle dos filmes que chegavam ao país, com o objetivo explícito de censurar obras que não fossem adequadas a seu público. Assim, a Igreja propõe-se a filtrar a diversidade de gêneros que conquistavam espaço comercial (filmes eróticos, faroeste, terror, ficção científica...), recomendando aos católicos assistir apenas

16 Os anos 50 foram marcados pela publicação dos primeiros livros sobre cinema brasileiro, pelo aparecimento dos suplementos literários nos grandes jornais, caso do *Jornal do Brasil* e de *O Estado de S. Paulo*, e pela consolidação de uma revista especializada em cinema de cunho teórico e ensaístico, a *Revista de Cinema*, de Belo Horizonte. Para saber mais: LUCAS, Meize Regina de Lucena. **Ver, ler e escrever:** a imprensa e a construção da imagem no cinema brasileiro na década de 1950. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 19-40 – 2008. p. 02.

aqueles que traziam mensagens religiosas ou com fundo moral (CHAVES, 2010).

Débora Butruce nos conta que a sistemática de educação audiovisual católica no Brasil pode ser identificada com o surgimento do Serviço de Informações Cinematográficas, criado em 1936 pela Ação Católica Brasileira, visando elaborar boletins informativos de intensa circulação nas igrejas, inserindo as cotações morais dos filmes em cartaz.

Essa medida buscava impedir os espectadores de vivenciar experiências consideradas desagradáveis aos olhos puros da cristandade, educadas a manter sua fé em Cristo, distante de más influências do mundo “moderno”:

Além desse aspecto, a Igreja estabeleceu uma verdadeira política para a atividade cineclubista, mobilizando pessoas e recursos e tornando-se a maior ‘tendência’ no cineclubismo brasileiro até o início dos anos de 1960. Estima-se em quase cem o número de cineclubes que chegaram a existir sob a administração da Igreja. Ela pode ser considerada uma das únicas vertentes de perfil claramente ideológico que conseguiu pôr em prática uma articulada proposta para a atividade cineclubista, publicando livros, apostilas, promovendo cursos e formando equipes para difundir seu modo de organização (BRUTUCE, 2003, p. 117).

PEDAGOGIA DO CINEMA CRISTÃO: É PRECISO MORALIZAR NOSSOS OLHOS

De acordo com a citação acima, podemos visualizar uma mudança de postura da Igreja diante do *boom* cinematográfico no Brasil. Em vez de difundir discursos que reforçavam o repúdio aos “maus filmes” - como vimos em Elias Martins - os católicos se apropriaram da engrenagem que movia o mercado audiovisual (principalmente os filmes norte-americanos) para impor o seu lugar de fala, construindo um campo de intervenção nos hábitos, modelando a recepção fílmica de acordo com sua visão de mundo (FIGUEIREDO, 2012, p. 33).

É daí que nasceu a encíclica *Vigilanti Cura* (1936)¹⁷, de autoria do Papa Pio XI. Esse documento é o símbolo da vigilância exercida pela Igreja para homogeneizar os olhos cristãos, na empreitada de “elevar a cinematografia aos fins da educação e as exigências da consciência cristã, e influir (...) sobre toda a produção para que ela não exerça ação nociva aos fins religiosos morais e sociais” (CHAVES, 2010, p. 82).

A posição da Igreja sobre o cinema era definida em dois aspectos fundamentais¹⁸:

17 Ao reconhecer o papel que o cinema exercia na formação das consciências e o papel desempenhado pelos Estados Unidos no mercado cinematográfico mundial, o papa Pio XI narra na encíclica um pequeno histórico da mobilização dos católicos norte-americanos, que resultara na efetivação da *Legião da Decência*. A *Legião*, da forma como foi concebida pelo Papa, não deveria ser percebida como uma “cruzada de breve duração”, mas como uma “incessante e universal vigilância” movida pelo propósito de “defender a todo custo (...) em todo o tempo e sob qualquer forma que seja (...) a moralidade da recreação de um povo”. Para saber mais: CHAVES, Geovano Moreira. *Para além do cinema [manuscrito]*: o Cineclubismo de Belo Horizonte (1947-1964). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Dissertação de Mestrado. 2010, p. 81.

18 Neste sentido, no Brasil, segundo o Padre Guido Logger, já existia, desde 1932, a classificação moral dos filmes, que era realizada na capital federal, orientada por Jonatas Serrano. Este serviço foi oficializado em 1938 pelo Cardeal Dom Sebastião Leme, conforme as diretrizes da encíclica *Vigilant Cura*, tomando o nome de Secretariado Nacional de Cinema da Ação Católica Brasileira”. Para saber mais: CHAVES, Geovano Moreira. *Para além do cinema [manuscrito]*: o Cineclubismo de Belo Horizonte (1947-1964). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Dissertação de Mestrado. 2010, p. 83.

Os malefícios dos maus filmes:

É geralmente sabido o mal enorme que os maus filmes produzem na alma. Por glorificarem o vício e as paixões, são ocasiões de pecado, desviam a mocidade do caminho da virtude; revelam a vida debaixo de um falso prisma; ofuscam e enfraquecem o ideal da perfeição; destroem o amor puro, o respeito devido ao casamento, as íntimas relações do convívio doméstico. Podem mesmo criar preconceitos entre indivíduos, mal-entendidos entre as várias classes sociais, entre diversas raças e nações.

Os bons filmes e seus frutos:

As boas representações podem, pelo contrário, exercer uma influência profundamente moralizadora sobre seus espectadores. Além de recrear, podem suscitar uma influência profunda para nobres ideais da vida, dar noções preciosas, ministrar amplos conhecimentos sobre a história e as belezas do próprio país, apresentar a verdade e a virtude sob aspecto atraente, criar e favorecer, entre as diversas classes de uma cidade, entre as raças e entre as várias famílias, o recíproco conhecimento e amor, abraçar a causa da justiça, atrair todos à virtude e coadjuvar na constituição nova e mais justa da sociedade humana (VIGILANT CURA).

A encíclica criou uma dicotomia de apreciação cultural que dialogava com o “livre arbítrio”, no qual o espectador vinculado aos princípios da Igreja tinha a liberdade de escolher entre o caminho do mau (filme) e do bom (filme), assumindo os riscos e consequências das decisões, definindo o caráter diante de suas experiências estéticas.

As vivências no cotidiano do espectador cristão eram marcadas por um policiamento moral, a partir da missão educativa cinematográfica que acreditava formar o ser humano “elevado”, “distinto”, com o olho/corpo aperfeiçoado aos interesses da fé católica, moldando a opinião pública situada no jogo político de manutenção da influência do clero sob a população, a fim de evitar a dispersão dos fiéis para as tentações do mundo carnal (FIGUEIREDO, 2012, p. 50):

Nessa perspectiva, ao idealizar os ambientes adequados à educação da juventude, seria de suma importância cuidar das condições de tudo o que estivesse ao redor do educando no período de sua formação. Essa atitude envolveria todo um conjunto de circunstâncias do seu cotidiano, desde atividades na família, como também na escola, na igreja e nas suas recreações. No caso desta última categoria, uma das criações humanas que mais despertaram preocupação foi o cinema, fenômeno cultural que transita nos campos das artes e das diversões. O fato de o cinema ter se constituído a partir de uma essência artístico-recreativa chamava a atenção de todo o orbe católico, principalmente por seu jogo de luzes e sombras enfeitiçar os olhares das pessoas, de modo a envolvê-las cada vez mais em seu mundo de fantasias (FIGUEIREDO, 2012, p. 51).

A magia do cinema deveria pertencer ao universo artístico conectado ao sagrado, utilizando sua linguagem como instrumento de evangelização. O Vaticano preocupava-se com o distanciamento dos espectadores dessa missão, pois os filmes comerciais sempre garantiam as salas cheias, movidas pelas narrativas atraentes e de fácil aceitação, carregadas de apelo erótico, violento ou cômico, um convite à perdição...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas católicas e os cineclubes controlados pela Igreja não conseguem manter o controle efetivo do vasto catálogo de filmes ofertados no mercado. O conflito entre os exibidores e a Igreja diante das limitações de público provocado pelas cotações morais fez que muitos Cinemas não respeitassem a censura. O impasse mobilizou o papa Pio XII a elaborar o segundo documento pontifício: a *Miranda Prosus* (1957), alargando o raio de atuação para

além do cinema, reprimindo as manifestações consideradas infames na televisão e no rádio (FIGUEIREDO, 2012, p. 73).

O mundo estava em transformação, os comportamentos e consumos tornavam-se plurais. Homens e mulheres interessados em explorar novas possibilidades de experiência audiovisual, abrindo-se para as novas tendências estéticas, libertando-se dos valores morais elaborados pelo núcleo da censura da Igreja Católica, que testemunhava seu poder escorregar pelas mãos:

O cinema abalou neste sentido a autoridade da Igreja Católica na formação de corações e mentes. Sobre tudo muitos filmes americanos, como ressalta Inimá Simões, eram vistos como exemplos de “cosmopolitismo dissolvente”, “ao mostrar a mocinha aloprada, que fumava cigarros, dançava o *shimmy* e dirigia, encarnando estilos de vida incompatíveis com o modelo de mulher cristã brasileira que a Igreja queria moldar” (CHAVES, 2010, p. 86).

O desejo de homogeneizar os corpos construindo discursos forjados numa perspectiva educacional tornava-se o último recurso da Igreja para manter seguras as poucas almas que ainda restavam. Enquanto os padres do alto escalão do Vaticano articulavam novas estratégias de apropriação da linguagem cinematográfica para ensinar os caminhos considerados “corretos”, os espectadores se encantavam com a potência que a telona produzia em seus olhos, divertindo-se no escurinho do cinema, aproveitando as brechas do pecado para vivenciar seus atrevimentos na pele.

Os ícones do rádio migrando para o cinema... Os ídolos que povoavam o imaginário dos ouvintes podem ser vistos em grandes dimensões, assim como o desejo em estar próximo das atrizes e atores tornam-se uma realidade. Como resistir às chanchadas carnavalescas, os tiroteios dos faroestes e a sensualidade dos musicais? Como conciliar o prazer do culto às musas e galãs e manter o respeito às imagens sagradas? Como negar uma mão que desliza pela perna na cena do beijo? Até onde a Igreja alcançou sua missão educacional neste mar de prazeres?

Um filme. Um pecado antes, uma oração depois.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAÚJO, Luciana. ***A crônica de cinema no Recife dos anos 50***. Governo do Estado de Pernambuco, Secretaria de Cultura, Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco, 1997.

BRUTUCE, Débora. ***Cineclubismo no Brasil: Esboço de uma história***. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 16, no 1, p. 117-124, jan/jun 2003.

CHAVES, Geovano Moreira. ***Para além do cinema [manuscrito]: o Cineclubismo de Belo Horizonte (1947-2010 1964)***. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Dissertação de Mestrado. 2010.

FIGUEIREDO, Haroldo Moraes de. ***VIGILANTI CURA: uma educação cinematográfica nos colégios católicos de Pernambuco na década de 1950***. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PERNAMBUCO. Outubro/2012. Tese Doutorado.

OLIVEIRA, Josi de Sousa; ARAGÃO, Juliana Lopes; SILVEIRA, Laura Ribeiro da; SILVEIRA, Thiago Coelho. ***A Arte do Demônio? O Cinema e os Literatos em Teresina (PI) no início do Século XX***. Cordis. História e Literatura, São Paulo, n. 10, p. 249-283, jan./jun. 2013.

Papa Pio XI. Apostolado *Veritatis Splendor*. *VIGILANTI CURA*. Disponível em: <http://www.veritatis.com.br/article/1240>. Acesso em 06/08/2018, às 22h31.

A MÍDIA IMPRESSA E A CONSTRUÇÃO DA REALIDADE DISCURSIVA: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS MULTIMODAIS

Allan de Andrade Linhares (UFPI)
andrades55@hotmail.com

RESUMO

O artigo pretende refletir sobre o ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros discursivos de esfera jornalística, visando à construção de uma nova perspectiva de olhar para a mídia impressa. Tendo como objeto de análise as capas e manchetes de revistas e jornais, dialoga-se com os documentos oficiais da educação brasileira (BRASIL, 2000) e com teóricos da ciência da linguagem (FIORIN, 2016; CHARAUDEAU, 2012; BUCCI, 2003, dentre outros), a fim de perceber as estratégias linguísticas e discursivas (multimodais) usadas pela mídia no processo de construção da realidade discursiva.

Palavras-chave: Construção da realidade discursiva. Estratégias multimodais. Mídia impressa.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de língua portuguesa por muitos anos esteve atrelado à exploração da gramática, tanto no aspecto prescritivo quanto analítico, devido a fatores sociais e culturais da época, portanto, “ensinar Português era levar ao conhecimento (ou reconhecimento) dos alunos as regras gramaticais, de funcionamento dessa variedade linguística de prestígio” (BEZERRA, 2005, p. 37). Com a constante evolução dos estudos linguísticos e de suas inter-relações com as demais áreas do conhecimento – em especial à de educação, constatou-se que estudar a linguagem vai muito além do domínio das estruturas linguísticas, principalmente quando ela é vista como um processo de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e demais publicações voltadas ao ensino da língua portuguesa, todas elas consonantes com a visão dos estudos da linguagem na atualidade.

A partir dessa nova perspectiva, o trabalho com os gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997; 2011) é colocado em evidência no ensino da língua portuguesa, uma vez que Bakhtin propõe um conceito de gênero a partir de critérios não-linguísticos,

as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana, o conteúdo temático, o estilo da língua e a construção composicional. Nesse contexto, os gêneros têm uma forma relativamente estável, que os falantes reconhecem e usam, uma vez que a linguagem só se realiza em gêneros (CUNHA, 2005, p. 169)

Considerando que o processo de produção do gênero do discurso está vinculado ao processo de interação dos sujeitos sociais, uma vez que “só se age na interação, só se diz no agir e a ação motiva certos tipos de enunciados” (FIORIN, 2016, p. 68), pode-se dizer que o estudo dos gêneros da esfera jornalística, nas aulas de LP, desempenha um papel significativo no desenvolvimento de habilidades e competências sociocomunicativas, capazes de promover a construção do pensamento crítico dos alunos, de sua capacidade de agir no e sobre o mundo, a fim de perceberem os efeitos de sentidos de um determinado enunciado por meio de uma “compreensão ativa em que o leitor aceita, reformula, contrapõe, complementa as informações do texto conforme seus conhecimentos e experiências” (SOUZA, 2005, p. 59).

Nesse artigo, pretende-se descortinar as possibilidades de ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos produzidos na esfera jornalística – em especial as notícias (incluem-se capas e manchetes) de revistas e jornais, visando a perceber as estratégias linguísticas e discursivas empregadas pela mídia escrita no processo de construção da realidade discursiva. O intuito não é difundir um modelo metodológico de trabalho, mas, sim, ampliar a reflexão de um gênero discursivo da mídia impressa com o qual os alunos têm contato no dia a dia.

O estudo dos discursos da mídia nas aulas de Língua Portuguesa

Os discursos, vistos como práticas sociais de produção, circulação e consumo de enunciados produzidos em um processo de interação social, são construídos no interior de instituições, logo, essa instituição constitui-se a partir de um quadro de referência decorrente de uma situação de comunicação. Esse quadro assemelha-se a “uma palco, com suas restrições de espaço, de tempo, de relações, de palavras, no qual se encenam as trocas sociais e aquilo que constitui o seu valor simbólico” (CHARAUDEAU, 2012, p. 67).

Diante disso, pode-se inferir que os discursos assumem papel vital na reprodução, manutenção ou transformação das representações criadas pelas pessoas e das relações e identidades com as quais se definem na sociedade, uma vez que por meio dos textos travam-se as batalhas que conduzem os participantes de um processo comunicacional a obterem o reconhecimento do aspecto hegemônico de seu discurso por seus receptores. Os parceiros da comunicação, portanto, estabelecem entre si um certo acordo (*contrato de comunicação*) sobre como serão realizadas as suas trocas languageiras a partir do reconhecimento da situação de comunicação. Segundo Charaudeau (2012), o contrato de comunicação é resultado das características inerentes à situação de troca (dados externos¹⁹) e das características dos discursos dela decorrentes (dados internos²⁰).

Considerando os gêneros discursivos produzidos (e inseridos) na esfera jornalística, é possível dizer que eles hierarquizam sentidos e valores. As instituições jornalísticas, geralmente, usam de um “poder” para construir realidades, manipular os enunciatários a que se destinam, apresentam versões da realidade. Acredita-se que o jornal ordena e disciplina e, para tanto, “constitui a realidade que ele mesmo apresenta como sendo a realidade feita de fatos” (BUCCI, 2003, p. 9). Depreende-se, assim, que a linguagem constrói, discursivamente, a realidade.

19 Os dados externos, considerando o tipo de condição de enunciação, podem ser agrupados nas seguintes categorias: *condição de identidade*, *condição de finalidade*, *condição de propósito* e *condição de dispositivo* (CHARAUDEAU, 2012, p. 68).

20 Os dados internos são aqueles propriamente discursivos, referem-se aos comportamentos languageiros e se repartem em três espaços: o espaço de *locução*, o espaço de *relação*, o espaço de *tematização* (CHARAUDEAU, 2012, p. 70)

Compreender, então, as estratégias linguísticas e discursivas que moldam a produção do gênero discursivo, em uma dada esfera da atividade humana, torna-se mais significativo quando os alunos são provocados para além das estruturas da língua, buscando os aspectos ideológicos que perpassam o texto e os possíveis efeitos de sentido que dele emergem. Nesse percurso de leitura e compreensão ativa, faz-se necessário acionar todo o repertório sócio-histórico-cultural, haja vista que “é evidente que a produção de sentidos é muito complexa, incluindo, além dos elementos verbais e não-verbais, uma série de não ditos, porções de texto que serão inseridas em função dos conhecimentos partilhados entre os interlocutores” (CUNHA, 2005, p. 167).

Nessa perspectiva, o trabalho com os gêneros discursivos da esfera midiática pode ter consequências positivas nas aulas de língua portuguesa,

pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa, [...] as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, [...] e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes (BEZERRA, 2005, p. 41).

Os gêneros discursivos na mídia impressa – a notícia

Na esfera da atividade jornalística, vários gêneros são produzidos, tais como, a notícia, o editorial, a reportagem, a carta do leitor, o artigo de opinião, a crônica, dentre outros que podem emergir no âmbito dessa atividade linguageira, “uma vez que as possibilidades da ação humana são inesgotáveis” (FIORIN, 2016, p. 71). Essa dinamicidade do gênero do discurso decorre exatamente das condições de produção do enunciado que são determinadas em um espaço-tempo. Como bem afirma o linguista,

não só cada gênero está em incessante alteração, também está em contínua mudança o seu repertório, pois, à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido. Com o aparecimento da internet, novos gêneros surgem: o chat, o blog, o e-mail, etc. (FIORIN, 2016, p. 73).

Além disso, esclarece Vieira et al. “[...] o gênero discursivo não deve ser considerado um único fator na produção de sentidos, mas apenas um deles, tendo em vista que os seres humanos produzem e comunicam significações de vários modos” (VIEIRA, 2007, p.23). Nessa linha de pensamento, declara KOCH (2005, p. 17), “o sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexistia a essa interação”.

Para desenvolver um trabalho com os gêneros discursivos da esfera midiática – considerando aqui a notícia como o objeto de análise -, é importante entender que os discursos são produzidos considerando uma dada finalidade, um objetivo que sustenta as escolhas discursivas. Charaudeau (2012) denomina de *visadas* as possíveis influências sobre o que se enuncia e como se enuncia, considerando as intenções dos enunciadores. São quatro os tipos de visadas: *fazer fazer*, *fazer saber*, *fazer crer* e *fazer sentir*. A visada *fazer saber* (informativa) consiste em “[...] transmitir um saber a quem se presume não possuí-lo”. (CHARAUDEAU, 2012, p. 69). Já a visada do *páthos*, *fazer sentir*, consiste em “[...] provocar no outro um estado emocional agradável ou desagradável” (CHARAUDEAU, 2012, p. 69).

No processo de construção da notícia, a instância midiática, aquela que, na produção, “[...] integra os diferentes atores que contribuem para determinar a instância de enunciação discursiva” (CHARAUDEAU, 2012, p.73-74), pondera valores, crenças, o lugar social da instância de recepção. Tal instância pode ser abordada pela instância midiática como alvo intelectual ou alvo afetivo. De acordo com Charaudeau (2012), o alvo intelectual é capaz de avaliar seu interesse para aquilo que lhe é disponível pela instância midiática. Já o alvo afetivo avalia a notícia movido pela emoção, não procede, portanto, a uma avaliação racional. Os jornais e revistas populares (chamados *sensacionalistas*), considerando o público a que se dirigem, selecionam recursos que ativam a emoção visando comover/provocar os seus leitores.

No processo de produção do discurso midiático, a instituição jornalística é representada na figura do jornalista que, apropriando-se da função social de informar, idealiza o seu provável leitor e se coloca como simples fornecedor da informação, um *mediador* entre os acontecimentos do mundo e sua representação pública. O discurso construído é para um leitor engendrado, haja que vista que este é desconhecido ao enunciador (jornalista) que, hipoteticamente, julga-se o porta-voz de uma informação que será útil a seu enunciatário.

A partir dessa construção idealizada do sujeito-alvo, o enunciador seleciona as *estratégias multimodais*²¹ que vão ao encontro de sua intencionalidade discursiva, trazendo ao leitor os acontecimentos cuja materialidade se dá apenas no e pelo discurso. Nesse processo de construção da realidade discursiva, são variados os modos de representação da linguagem (semioses), que se integram na construção de significados em interações sociais. Conforme esclarece Descardec (2002),

[...] qualquer que seja o texto escrito, ele é multimodal, isto é, composto por mais de um modo de representação. Em uma página, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (*layout*), a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo, etc., interferem na mensagem a ser comunicada. Decorre desse postulado teórico que nenhum sinal ou código pode ser entendido ou estudado com sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem. (DESCARDECI, 2002, p. 20).

O termo *multimodalidade* é cunhado nos trabalhos de Kress e Van Leeuwen (1996) e Kress (2010) ao levar em consideração os diferentes modos de representação da linguagem (palavras, sons, cores, imagens, *layouts* etc.) na construção de sentidos, resultante dessa inter-relação. Kress e Van Leeuwen (1996) orientam que, em um trabalho de análise,

[...] procuramos não ver a imagem como uma ilustração do texto verbal, e, desse modo, deixamos não só de tratar o texto verbal como prioritário e mais importante, como também de tratar o texto visual e verbal como elementos totalmente discretos. Procuramos ser capazes de olhar para toda a página como um texto integrado. (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996, p. 177).

Os autores propõem, então, uma visão integradora entre diferentes modos de linguagem, interpretar o texto com a atenção voltada apenas à língua escrita ou oral já não é suficiente, uma vez que ele é a materialidade de uma combinação de vários modos

21 Entende-se por estratégias multimodais o complexo jogo de elementos gráficos, como escrita, cor, imagens, enquadramento, diagramação, espaço entre imagens, o texto verbal e outros elementos semióticos. Ver em KRESS, G. & VAN LEEUWEN T. *Reading images: the grammar of visual design*. Londres; Nova York: Routledge, 1996.

semióticos. Portanto, ao se apropriar do estudo das estratégias multimodais presentes em gêneros discursivos de esfera jornalística, o professor de Língua Portuguesa contribui para o desenvolvimento de um olhar crítico, tornando os seus alunos menos manipuláveis e repetidores de realidades discursiva e ideologicamente construídas.

Além disso, é imprescindível que os fatos/relatos jornalísticos atendam o mínimo de veracidade, o que fará da instituição jornalística uma fonte crível e comprometida com a sua função social. Dessa forma, “tornar verossímil é tentar fazer crer que o relato corresponde à reconstituição mais provável, apresentando-se o dito como o mais fiel possível ao fato tal como se realizou” (CHARAUDEAU, 2012, p. 89). Por sua vez, levando em consideração que o discurso se constrói nas práticas sociais de interação entre os sujeitos, pode-se também dizer que os efeitos de sentido que dele emergem são estritamente dialógicos, dada a relação com o outro.

Exemplos de gêneros discursivos da esfera jornalística – novas perspectivas de ensino

O gênero do discurso são formas de apreender a realidade; de acordo com Fiorin (2016, p. 76), “une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança”, pois a sua produção leva em consideração a prática social de onde emergiu. Por outro lado, o efeito de sentido presente nele não é estático, pois há uma resignificação conforme o tempo e o espaço.

Peça 1:



Jornal Meia Hora, 02/12/2011.

A capa do jornal carioca *Meia Hora*, publicada em dezembro de 2011, apropria-se de uma linguagem sensacionalista, potencial herdeira das matrizes culturais da modernidade. Considera-se sensacionalista a publicação que trouxer as seguintes características:

- 1- a ênfase em temas criminais ou extraordinários, enfocando preferencialmente o corpo em suas dimensões escatológica e sexual;
- 2- presença de marcas da oralidade na construção do texto, implicando em uma relação de cotidianidade com o leitor;
- 3- a utilização de estratégias editoriais para evidenciar o apelo sensacional: manchetes “garrafais”, muitas vezes seguidas por subtítulos jocosos ou impactantes; presença constante de ilustrações, como fotos com detalhes do crime ou tragédia, imagens lacrimosas, histórias em quadrinho reconstruindo a história do acontecimento, etc.;
- 4- relação entre jornal sensacionalista e seu consumo por camadas de menor poder aquisitivo, que, por diversas razões, seriam manipuladas e acreditariam estar consumindo uma imprensa “popular” (...) quando, no fundo, estariam consumindo um jornalismo comercial feito para vender e alienar. (ENNE, 2007, p. 2-3 apud SELIGMAN; COZER, 2009, p. 5).

Marcada pelo jogo de palavras que resulta em duplos sentidos, a capa traz a ambiguidade agora vista como estratégia discursiva que evidencia o tom sensacionalista. Usa-se o verbo *abandonar* remetendo à ideia de separação, de abandono, como se por uma razão negativa a dupla de apresentadores (e casal na vida real) tivesse desfeito a parceria, o que é esclarecido com a leitura do texto da notícia que, por sua vez, justifica a saída da jornalista como âncora do Jornal Nacional, da TV Globo, para se dedicar à apresentação de um programa de auditório na mesma emissora. Na mesma manchete, a expressão “*vai fazer programa*”, a princípio, é carregada de duplo sentido, uma vez que ela também alude a um trabalho sexual, ou seja, ir fazer programa equivale à prostituição dentro do contexto sociocultural de circulação do jornal.

Ainda em relação à peça em análise, não se pode desconsiderar o dialogismo que o enunciador estabelece entre as duas manchetes presentes na capa, dividida em dois planos enunciativos que dialogam imagética e discursivamente entre si. O enunciador apresenta no primeiro plano da capa a foto da modelo Bárbara Evans, remetendo, inicialmente, à divulgação do ensaio fotográfico nu realizado pela modelo. No entanto, ao apresentar uma foto estritamente apelativa que traz os seios da modelo quase à mostra, o enunciador vai construindo um discurso destoante com a aparente finalidade da publicação (informar sobre o ensaio), o que é ainda mais reforçado com o texto verbal que legenda a imagem: “Delícia, assim você me mata! Ai, se eu te pego!”.

O enunciado verbal, trecho de uma música popular chamada *Ai, se eu te pego*, do cantor Michel Teló, faz alusão à ideia de mulher coisa, de mulher vendável, além de ser carregado de um tom depreciativo por meio do qual tem-se marcada a objetificação da mulher, suficiente para a construção de uma representação negativa da mulher. Constata-se, portanto, que dois planos enunciativos – já que há dois objetos do discurso-, coadunam-se por relações semântico-discursivas, uma vez que “*vai fazer programa*” dialoga com a imagem exuberante e quase desnuda da modelo.

Diante dessa construção discursiva, percebe-se, na notícia, que o foco está mais centrado na consequência e não na causa, isto é, nos efeitos de sentido acionados a partir de sua leitura. Outro ponto em destaque é o caráter subjetivo, as marcas deixadas pelo enunciador na construção de seu discurso, revelando um alto grau de comprometimento frente ao que enuncia, afinal, “o enunciado é uma posição assumida por um enunciador, é um sentido” (FIORIN, 2016, p. 57), que será ratificado ou rechaçado na interação dialógica com o outro (o leitor-alvo). Alertar o aluno acerca do uso dessas estratégias multimodais e o quanto elas podem comprometer o enunciador em relação ao discurso que produz é imprescindível, pois só assim torna-se capaz de identificar os fios ideológicos que perpassam na relação entre instituição jornalística e público-leitor.



Veja, 11/03/2016.

Na imagem de capa da revista *Veja*, publicada em março de 2016, a construção discursiva da realidade se dá potencialmente pelo uso das estratégias multimodais, seja pelo fundo negro da imagem associado à cor do paletó, ou pelas expressões faciais do rosto evidenciando, caricaturalmente, uma criatura selvagem, demoníaca, que direciona a sua ira e o seu olhar petrificador contra os seus adversários (quicá inimigos) políticos.

Levando-se em conta que “todo enunciado é uma resposta a um já-dito, seja numa situação imediata, seja num contexto mais amplo” (CUNHA, 2005, p. 168), a capa da periódico semanal traz a interdiscursividade como elemento determinante para a compreensão dos efeitos de sentidos provenientes do enunciado concreto, haja vista que este se apropria de repertórios sócio-histórico e culturais para marcar o tom avaliativo e provocar no leitor o riso causado pela satirização da figura do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Recorrendo ao contexto histórico, a capa da edição do periódico foi construída a partir do pronunciamento do ex-presidente Lula após ter sido conduzido coercitivamente à sede da Polícia Federal, localizada no Aeroporto de Congonhas, em março deste ano, pelo fato de ter sido acusado de participar de esquemas de corrupção pela operação *Lava-jato*. Na ocasião, ele disse que “a jararaca estava viva” e acrescentou que para matar a “jararaca” deveriam pisar na cabeça dela, mas acabaram pisando no rabo. A comparação de sua própria imagem com a de uma cobra jararaca, espécie de serpente cujo veneno é mortal, acaba revelando as relações de poder demarcadas no cenário político brasileiro, e, indiretamente, o seu próprio poder político (ou de suas influências) frente as ações apreendidas pela Polícia Federal.

Pode-se dizer que existem, portanto, duas representações do sujeito – objeto do discurso, que dialogam na referida capa: a primeira, o próprio objeto do discurso da revista constrói uma imagem de si, ou seja, é ele que se denomina a própria “jararaca”, não com o intuito de se autorridicularizar, mas, sim, de mostrar a seus adversários que não é um político fraco, sendo potente tal como a jararaca; já a segunda, revela a imagem que a instituição jornalística constrói do Lula, assemelhando-o à personagem Medusa da mitologia grega. Essa metáfora não é gratuita, uma vez que, assim como nos conta a mitologia, em que a personagem é condenada injustamente por atos não realizados e é presa em um feitiço, o ex-presidente Lula também se vê diante de uma situação de injustiça.

Como se pode ver, a capa publicada pela revista *Veja* possui um fio discursivo tendencioso e manipulador da instituição jornalística diante do fato que pretende informar, há um tom apreciativo que, por meio da ridicularização da imagem do ex-presidente Lula, induz a opinião pública a compartilhar do mesmo juízo de valor construído por ela [a revista *Veja*]. Por outro lado, a leitura da capa não é unívoca, admitindo-se, pois, outras interpretações, principalmente porque a palavra (no sentido bakhtiniano) é habitada pela voz de outrem e carregada de sentidos diferentes, ou seja, é polifônica por natureza.

Discutir os valores que norteiam a construção do discurso, pela via do tom depreciativo, em que o enunciador não se coloca no lugar do outro (exotopia²²), é extremamente relevante nas aulas de língua portuguesa, ainda mais considerando os traços interdisciplinares marcados no gênero discursivo em análise.

O atual cenário da sociedade brasileira demonstra a permanente conflitualidade nas relações de poder, e as mídias, ainda que qualificadas como o “quarto poder” pelo senso comum, não podem produzir discursos de poder, por mais que “o poder de que se pode falar é o de uma influência através do *fazer saber*, do *fazer pensar* e do *fazer sentir*” (CHARAUDEAU, 2012, p. 124).

Diante das ações empreendidas pela mídia – em especial a imprensa, em que o *fazer sentir* sobrepõe-se ao *fazer saber*, a possibilidade de desvirtuar-se do real papel social que ela assume (ou deveria assumir) é um risco iminente. Percebe-se uma mídia extremamente passional que busca, na adesão de seus leitores, estabelecer uma hegemonia na qual as diferenças estão fadadas à marginalidade social. Portanto, ativar as lentes sociais e o pensamento crítico dos alunos é o melhor e mais eficaz instrumento de combate à manipulação midiática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Língua Portuguesa deve levar em consideração a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida, uma vez que “permite o reconhecimento de pontos de vistas diferentes sobre um mesmo objeto de estudo e a formação de um ponto de vista próprio” (BRASIL, 2000, p. 21). Nessa perspectiva, o estudo dos gêneros do discurso torna-se imprescindível uma vez que eles englobam a plenitude do uso da linguagem em todas as suas peculiaridades.

É por meio das práticas sociais, na constante relação dialógica entre os sujeitos, que os gêneros se materializam, metamorfoseiam-se e modernizam a linguagem, vista como o lugar pleno de interação dos sujeitos sociais e de construção de sentidos, num tempo e num espaço. Consequentemente, o sentido já não estará nas formas da língua, mas, sim, num

22 No dizer de AMORIM (2010), é o desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, conforme Bakhtin, que se veja do sujeito algo que o próprio sujeito nunca por ver.

conjunto de semiologias, ou seja, de elementos produtores de sentido, que se atualizam na interação.

Desse modo, fazer da aula de Língua Portuguesa um acontecimento é possibilitar ao aluno ampliar a sua competência crítica, política e social, que o habilite para uma ação responsável em seu ambiente social, não mais pelas vias da manipulação. É instrumentalizá-lo de uma nova consciência ética perpassada na alteridade, apropriando-se de seus direitos e deveres como cidadão.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo: Paulo Bezerra. 6ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BUCCI, E. O jornalismo ordenador. In: GOMES, M. R. *Poder no jornalismo: discorrer, disciplinar, controlar*. São Paulo: Hacker, 2003.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. Trad. Ângela S. M. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, D. A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DESCARDECI, M. A. S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. In: *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 3, n. 2, p. 19-26, jun. 2002.

DIAS, A. R. F. *O discurso da violência: as marcas da oralidade no jornalismo popular*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRESS & VAN LEEUWEN, T. *Reading Images – The grammar of visual Design*. London: Routledge, 1996.

KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

SELIGMAN, L.; COZER, K. R. B. *Jornais populares de qualidade: ética, e sensacionalismo em um novo padrão de jornalismo de interior catarinenese*. Rio de Janeiro: Biblioteca on-line de ciências da comunicação, 2009. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-jornais-seligman.pdf>>. Acesso em 20 set. 2016.

SOUZA, L. V. Gêneros jornalísticos no letramento inicial. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

VIEIRA, A. V. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, A. V. et al. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

AS PRÁTICAS DA EQUIPE GESTORA: PAPEL DO GESTOR E COORDENADOR

*Joaria Cavalcante de Andrade*²³

*Anne Caroline Soares Dourado*²⁴

RESUMO

Esse estudo procurou entender e discutir sobre as práticas da equipe gestora, por meio do papel do gestor e coordenador na escola. Teve como objetivo geral: Refletir as práticas da equipe gestora e suas influências no ensino. A partir do objetivo geral foram elencados os objetivos específicos, sendo eles: 1) Verificar as concepções e práticas de gestão desenvolvidas na escola; 2) Compreender o papel do Gestor e do Coordenador; 3) Identificar as ações desenvolvidas pelos membros da equipe gestora frente ao processo de ensino. Refere-se a uma pesquisa de campo, com natureza descritiva e abordagem qualitativa, os instrumentos utilizados para coleta de dados foram a observação e o questionário, formado por perguntas abertas. Os colaboradores da pesquisa foram dois gestores e dois coordenadores, de duas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Floriano-PI. Os dados da pesquisa apontam que as práticas da equipe gestora influenciam de maneira significativa no processo do ensino de qualidade.

Palavras-chave: Práticas. Gestor. Coordenador.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar deve ter como substrato primordial a aprendizagem dos alunos, visando o seu desenvolvimento e transformação enquanto cidadão, tornando-os sujeitos aptos a terem opiniões e pensamentos críticos/reflexivos, acerca do meio social, cultural e político, no qual está incluído; apresentando desta forma, como finalidade principal, a qualidade do ensino. Para que essas finalidades sejam alcançadas é preciso que todos os membros que compõem a equipe gestora da escola, saibam de sua função dentro desse processo de formação, atendendo as exigências do seu cargo e cumprindo seu papel frente às necessidades educacionais.

Uma gestão baseada em princípios democráticos é outro fator a ser discutido e analisado como condição fundamental para que a escola ofereça uma educação de qualidade, tornando-a um ambiente de construção coletiva, pautado no diálogo e na participação de todos os envolvidos. Democratizar a escola, não é uma tarefa fácil, essa problemática tem se tornado motivo de reflexões e estudos, principalmente por ser um princípio estabelecido na lei.

Esse estudo é de grande relevância social, principalmente para os profissionais da área da educação, na medida em que advém da necessidade de conhecer quais práticas

²³ Graduada em Pedagogia, Universidade Federal do Piauí – UFPI (joariaandrade@hotmail.com)

²⁴ Docente do Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Piauí – UFPI (acsdourado@ufpi.edu.br)

estão sendo desenvolvidas nas escolas e de que forma estas contribuem para qualidade da educação. Diante do exposto essa temática tem como objetivo geral refletir as práticas da equipe gestora e suas influências no ensino. Apresenta como objetivos específicos: 1) Verificar as concepções e práticas de gestão desenvolvidas na escola; 2) Compreender o papel do Gestor e do Coordenador; 3) Identificar as ações desenvolvidas pelos membros da equipe gestora frente ao processo de ensino.

Os principais autores que nortearam o trabalho foram: Hora (2012), Libâneo (2003), Rosa (2004), Paro (1987), Luck (2009), Gil (2008) e outros; assim como o auxílio da Constituição Federal de 1988 (CF 88).

GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

É importante entendermos a gestão democrática no sentido de mediação para a construção e exercício da liberdade social, onde a escola seja agente de transformação das realidades. Quando se fala em educação para democracia, logo abrange a ideia de uma escola que sirva como referência no âmbito educacional, que tenha como objetivo formar sujeitos críticos, capazes de decidir, opinar e tomar decisões pautadas em constantes reflexões, propiciando condições para o desenvolvimento integral do educando. Os princípios de gestão democrática são definidos pela Constituição Federal de 1988 no artigo 206, inciso VI: —Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

Assim, faz-se necessário que a escola, por meio da gestão, abra espaço para construção de um ambiente democrático, viabilizando diálogo e participação entre a comunidade escolar, isto é, pais, professores, coordenadores, alunos, gestores, vigias, zeladores, a fim de que todos possam se sentir sujeitos fundamentais no processo educacional.

As instituições escolares, por prevalecer nelas o elemento humano, precisam ser democraticamente administradas, de modo que todos os seus integrantes canalizem esforços para a realização de objetivos educacionais, acentuando-se a necessidade da gestão participativa e da gestão da participação. (LIBÂNEO, 2003, p. 294).

Acima de qualquer responsabilidade que a escola possa desempenhar, está o compromisso com o desenvolvimento das capacidades dos sujeitos que dela participam, desta forma a escola deve considerar a gestão democrática como fator primordial para o alcance desses objetivos, desconstruindo toda e qualquer tarefa que não esteja em consonância com essa finalidade.

AS PRÁTICAS DA EQUIPE GESTORA

Fazer com que uma escola promova uma educação de qualidade e alcance resultados positivos na aprendizagem, é uma missão muito complexa e requer uma dedicação maior por parte dos envolvidos. Para isso, existem os profissionais que compõem a equipe gestora da escola, coordenador e diretor, onde suas funções devem se articular e, assim, garantir o sucesso da instituição.

O gestor é o principal responsável pelo funcionamento da escola, a ele cabe a função de representar, cuidar e gerenciar a instituição de ensino, atendendo aos encargos burocráticos, financeiros e pedagógicos da escola. De acordo com Luck (2009, p.26)

Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados.

Cabe ao gestor, organizar e conduzir o trabalho escolar, transformando a escola em espaço de desenvolvimento e construção de conhecimento, dando ênfase ao desempenho dos alunos, tornando-os capazes de encarar os desafios e transformações postos pela sociedade.

Já o coordenador tem a incumbência de mediar as atividades pedagógicas, ou seja, auxiliar os professores em suas práticas de ensino. Libâneo (et. al, 2003), reforça essa concepção, quando diz que o coordenador pedagógico é quem “coordena, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógicas-curriculares.”

Nesse sentido, sua principal atribuição consiste na formação dos professores, para pensar sobre suas metodologias e conteúdos ministrados, possibilitando melhorias no ensino e consequentemente contribuindo para o desenvolvimento do aluno.

Dessa forma, percebe-se que o trabalho da equipe gestora torna-se fundamental para que haja qualidade na educação, mas para isso faz-se necessário que estes desempenhem seu papel frente às suas responsabilidades e funções, atendendo aos objetivos das escolas e consequentemente dos alunos. É função da equipe gestora, buscar a garantia do desenvolvimento da instituição e de todos aqueles que a ela pertence.

METODOLOGIA

A pesquisa seguiu de uma abordagem qualitativa, na qual pode ser realizada para obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, permitindo compreender e interpretar determinados comportamentos. Richardson (1999, p. 80), fala que “os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”.

Segundo Barros e Lehfeld (2000, p.71) “por meio de pesquisas descritivas, procura-se descobrir com que frequência um fenômeno ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações e conexões com outros fenômenos”.

Esta investigação foi uma pesquisa de campo, cujos instrumentos utilizados para coleta de dados foram: a observação, pois consiste em ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos, Marconi & Lakatos (1999); tendo em vista que “a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis” (GIL, 2008, p. 101), utilizou-se também outra técnica para a coleta de dados, o questionário.

Durante o período de observação na escola, foram registrados os acontecimentos em um diário de anotações, os quais oportunizaram o registro das vivências conforme foram ocorrendo. Quanto ao questionário este foi constituído por uma série de perguntas que foram respondidas de forma individual pelo público alvo da pesquisa, gestores e coordenadores de duas escolas da rede municipal de ensino; o questionário é formado por perguntas abertas, no qual permite ao colaborador responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões, as alternativas qualitativas.

A pesquisa foi realizada no contexto de duas escolas da rede Municipal de ensino, localizadas no Bairro Sambaíba Velha, na cidade de Floriano Piauí, uma oferta os Anos iniciais do ensino fundamental (ESCOLA A) e a outra Educação infantil (ESCOLA B). Os colaboradores da pesquisa foram os gestores e coordenadores de ambas as escolas, no qual estão descritos como Gestor 1 e Coordenador 1 (escola A), Gestor 2 e Coordenador 2 (escola B).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Baseado nos dados obtidos na pesquisa, este tópico busca apresentar as análises; para melhor compreensão, está organizado da seguinte forma: 4.1 - Sobre a equipe Gestora; 4.2 - Sobre o papel desempenhado no cotidiano e 4.3 - Sobre qualidade da educação.

SOBRE A EQUIPE GESTORA

Apresenta-se a concepção dos gestores e coordenadores a respeito de suas práticas; discutindo acerca da ideia de equipe gestora e suas responsabilidades.

Quadro 1 – Entendimento sobre equipe gestora.

| CONCEPÇÕES DE GESTORES E COORDENADORES | |
|--|---|
| GESTOR 1 | <i>São as lideranças que atuam dentro da escola, cada qual na sua função, procurando sempre definir suas ações de acordo com o ppp da escola.</i> |
| COORDENADOR 1 | <i>Todos aqueles que colaboram para o bom andamento dos trabalhos técnicos, administrativos e humano.</i> |
| GESTOR 2 | <i>São todos os membros que atuam dentro da escola nas tomadas de decisões.</i> |
| COORDENADOR 2 | <i>Um facilitador para que haja democracia e uma harmônica relação entre ambas as partes.</i> |

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

As abordagens sobre a ideia de equipe gestora expressam dois entendimentos, o termo equipe gestora é tratado ora como todos os membros que atuam na escola e ora como a pessoa do diretor escolar. Esse último é evidenciado na fala do coordenador 2, onde descreve a equipe gestora como “Facilitador para que haja democracia e uma harmônica relação entre ambas as partes”, ou seja, na concepção do coordenador a equipe gestora se refere ao diretor, ele é o responsável pelo funcionamento da escola de forma democrática; o coordenador expressa uma concepção com características conservadora a respeito da equipe gestora, onde evoca a ideia de que “o poder é centralizado no diretor” (LIBANÊO, 2003, p. 327), sabemos que quando falamos em equipe gestora não diz respeito somente ao diretor.

O ponto de vista do coordenador 2, torna-se coerente quando analisado de acordo com a ideia de Hora (2012, p.47):

[...] a administração participativa não ocorrerá espontaneamente. No âmbito da escola,

especificamente, é necessário que seja provocada, procurada, vivida e apreendida por todos os que pertencem a comunidade escolar- diretores, técnicos, professores, alunos, funcionários, pais, comunidade em geral.

Contudo, a autora destaca que cabe a todos os membros da comunidade escolar, o estabelecimento de meios para que haja a participação, e assim instituir uma gestão com princípios democráticos.

SOBRE O PAPEL DESEMPENHADO NO COTIDIANO PELA EQUIPE GESTORA

As funções do diretor na escola são diversas, “[...] ele é o responsável pelas questões pedagógicas, administrativas e financeiras da instituição e precisa coordenar e controlar todos os setores da escola”. (ARAÚJO, 2007, p. 246). Ao confrontar a fala dos colaboradores da escola A, com a escola B, percebemos que a equipe gestora da escola B (gestor 2 e coordenador 2) apresenta suas atribuições de maneira mais pertinente, pois notamos que as funções estão bem distribuídas.

Quadro 2 – Atividades cotidianas da equipe gestora.

| CONCEPÇÕES DE GESTORES E COORDENADORES | |
|---|--|
| GESTOR 1 | <i>Apoio aos professores da sala de aula no uso das tecnologias educacionais, atividades administrativas.</i> |
| COORDENADOR 1 | <i>Organizar a escola em seus vários leques, planejo e coordeno ações.</i> |
| GESTOR 2 | <i>Atender aos mais diversos acontecimentos dentro da escola, desde a indisciplina, às soluções de problemas no que dizem respeito aos professores, coordenadores, auxiliares, etc. Ou seja, lidero a escola como um todo.</i> |
| COORDENADOR 2 | <i>Receber crianças, organizar tarefas, fazer acolhida, trabalhos administrativos.</i> |

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Conforme a fala do gestor 1 e coordenador 1, e com base nas observações, nota-se que há uma divergência no que se referem as suas práticas, foi possível perceber que muitas vezes o coordenador daquela determinada instituição cumpre com o papel do gestor escolar, frequentemente o coordenador era quem estava a frente das decisões da escola, desde as situações que dizem respeito a sala de aula, aos aspectos burocráticos, como também as deliberações.

SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Tendo em vista que a equipe gestora é componente peculiar no processo de ensino aprendizagem, é importante que seus membros tenham entendimento sobre seu papel na qualidade da educação. Assim os colaboradores foram questionados acerca da forma em que a equipe gestora pode interferir na qualidade da educação.

Quadro 3 – Equipe gestora e a qualidade da no processo educativo.

| CONCEPÇÕES DE GESTORES E COORDENADORES | |
|--|---|
| GESTOR 1 | <i>Por meio de práticas democráticas na escola. Para isso é preciso uma leitura crítica da realidade.</i> |
| COORDENADOR 1 | <i>Na formação contínua, no conhecimento e nas práticas inovadoras.</i> |
| GESTOR 2 | <i>A escola precisa está organizada democraticamente, só assim para oferecer educação de qualidade.</i> |
| COORDENADOR 2 | <i>Na organização e operacionalização de projetos que contemple as necessidades de todos.</i> |

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Observa-se nas falas dos gestores, tanto da escola A como da escola B, que eles destacaram as práticas democráticas, como principal meio da equipe gestora interferir na qualidade da educação. Paro (1987, p. 17) diz que:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola — educadores, alunos, funcionários e pais — nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos.

É através de práticas democráticas que a escola se torna uma instituição com características emancipatória. Sobre essa mesma perspectiva, Rosa (2004, p. 277) diz que “a escola, para ter uma qualidade própria, não pode seguir regras prontas, precisa criar regras que digam quem ela é”. Segundo o pesquisador português Lima (1996, apud, Libânio, 2003, p. 298), as escolas têm uma relação de dependência com o sistema de ensino (Ministério da Educação, Secretarias de Educação, Conselhos de Educação, etc.) não funcionam isoladamente. Somente através da gestão com princípios democráticos, a escola vai alcançar seus objetivos, deixando de contemplar as finalidades do sistema educacional e atendendo as necessidades dos alunos.

É válido citar a fala do coordenador 1, pois ele destaca outro fator que interfere na qualidade da educação, a formação continuada, tendo em vista que esse é um dos papéis dos coordenadores.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Através desse estudo, buscou-se analisar as práticas da equipe gestora, partindo da perspectiva de alguns estudiosos, onde apontam que as práticas dos gestores e coordenadores interferem de maneira significativa no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, visamos pesquisar de que forma estas práticas estão sendo desenvolvidas nas escolas e como estas interferem na qualidade da educação.

Assim, a pesquisa atendeu aos pressupostos do objetivo geral, no qual enfatiza refletir as práticas da equipe gestora e suas influências no ensino, destacando que essas práticas devem ser desenvolvidas de forma pertinente pelos membros que estão incumbidos dessas responsabilidades.

No que se refere aos objetivos específicos designados para realização da pesquisa, foram elencados os seguintes: Verificar as concepções e práticas de gestão desenvolvidas na escola; Compreender o papel do Gestor e do Coordenador; Identificar as ações desenvolvidas pelos membros da equipe gestora frente ao processo de ensino.

Dessa forma foi possível observar no contexto das escolas pesquisadas, conforme os questionamentos com os interlocutores e por meio da observação, que as escolas públicas estão organizadas de maneira que comprometem o ensino de qualidade, no momento em que a equipe gestora, principal responsável nesse contexto, não cumpre com suas atribuições da forma apropriada, seja por questões de falta de conhecimento/formação na área, falta de comprometimento, dedicação ou até mesmo a forma como está organizada; são fatores que prejudicam o bom andamento da escola.

Notou-se ainda, que as escolas públicas, ainda estão em processo de democratização, de forma que, discutem acerca da participação de todos no âmbito escolar, mas na prática percebe-se que essa realidade continua distante. Deste modo, nos atentamos às práticas dos gestores e coordenadores, e nota-se que estes precisam estar mais engajados sobre suas responsabilidades, atuando de maneira descentralizada, tendo em vista que é através de suas ações que ocorrerá a garantia de uma educação de qualidade.

É função da equipe gestora e dos sistemas educacionais, a garantia de um ensino baseado em princípios democráticos, assegurando uma formação de qualidade, em concordância com as demandas da sociedade moderna, ou seja, dispor uma educação que atenda aos fatores políticos, sociais e culturais, proporcionando condições de desenvolvimento e aprendizagem e tornando-os cidadãos críticos e participativos na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação: 2007 (Tese de Doutorado).

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**: um guia para iniciação científica. São Paulo: Makron Books do Brasil, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1998.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**. São Paulo: Papyrus, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos. Pesquisa bibliográfica, projeto e relatório. Publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

LUCK, Heloísa. **A escola participativa**: O trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: uma introdução crítica. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: Métodos e técnicas. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, Clóvis. **Gestão estratégica escolar**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: AS CONCEPÇÕES DOS DISCENTES SOBRE O PIBID

*Francisca Emanuele Fernandes Cardoso -UFPI
emanuele1504@hotmail.com*

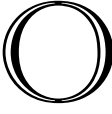
*M.a Dryelle Patricia Silva Coe Soares- UFPI
silvadryelle@yahoo.com.br*

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar as concepções dos estudantes do curso de Pedagogia do CAFS/UFPI que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID em 2017, com o intuito de compreender se o PIBID contribuiu para formação inicial deles (as). Nesta pesquisa utilizamos como instrumento para coletar os dados a entrevista. Assim, entrevistamos sete estudantes do curso de Pedagogia CAFS/UFPI que participaram do PIBID em 2017. Utilizamos a abordagem qualitativa, pesquisa de campo e realizamos a análise do discurso para interpretação dos dados. Na qual podemos constatar que a participação dos alunos no PIBID foi fator determinante na formação inicial.

Palavras-chave: PIBID; Formação inicial; Experiência discente.

INTRODUÇÃO

 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. O PIBID foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC) é um programa de políticas públicas voltadas para a valorização e fortalecimento da formação inicial de professores, o programa institucionalizado pelo Decreto nº 7.219/2010, é promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES que tem, de acordo com a CAPES, “o objetivo de estimular a docência e implantar ações que valorizem o magistério entre os estudantes de graduação”. Conforme o Decreto n. 7.219/2010:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docente sem nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, DECRETO n. 7.219, 2010).

O objetivo do programa é incentivar os graduandos de licenciaturas das instituições públicas de educação superior dando suporte à iniciação ao magistério visando contribuir com a formação inicial dos futuros docentes, estimulando o interesse e a valorização ao magistério e colaborando para a qualidade da educação básica das escolas públicas.

O programa do Governo Federal promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES concede bolsas para os estudantes de licenciaturas

que participam do programa e bolsas para os coordenadores da instituição superior; coordenador da área; e o professor supervisor da escola básica de rede pública.

Esse estudo visa apresentar as concepções dos estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí Campus Amílcar Ferreira, que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID em 2017.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada com os bolsistas do PIBID de Pedagogia CAFS, que atuaram em duas escolas estaduais do município de Floriano dentre elas a: Unidade Escolar Monsenhor Lindolfo Uchôa localizada na Praça da Bandeira, S/N Centro, e a Escola Fauzer Bucar localizada na Praça Sobral Neto, S/N Centro.

A pesquisa se configura em uma pesquisa de campo, na qual o instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista com perguntas preestabelecidas previamente as entrevistas foram realizadas com 50% dos alunos de Pedagogia que participaram do PIBID em 2017.

A natureza da pesquisa, é qualitativa pois, interpretaremos as concepções sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID dos estudantes do curso de Pedagogia que participaram do programa em 2017.

Os caminhos traçados para atingimos o objetivo da pesquisa foram inicialmente, fazer as transcrições das entrevistas, o passo seguinte foi destinado a categorização dos dados que de acordo com Gil (2010, p.133) “a categorização consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles”. Ressaltando que para chegarmos as categorizações foi fundamentalmente, preciso reler os conteúdo obtidos, sem esquecer do objetivo inicial do estudo.

Desse modo, para analisar os dados fizemos uma análise geral das falas, apoiados em alguns eixos norteadores baseados nas perguntas das entrevistas afim de uma obter ideias mais abrangentes e significativas, assim descrevendo as questões em comum entre elas.

O PIBID na visão dos estudantes do curso de Pedagogia CAFS/UFPI

Apresentaremos as narrativas dos discentes entrevistados do curso de Pedagogia que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em 2017, abordaremos suas concepções acerca do programa. As narrativas dos entrevistados foram transcritas igualmente como disseram.

Ao questionarmos sobre as motivações que os conduziram a participarem do PIBID, podemos constatar que todos estavam estimulados a adquirir conhecimentos provenientes da experiência, e outra razão determinante evidenciado pelos entrevistados foi a oportunidade de receber uma bolsa remunerada que, de acordo com as afirmações dos mesmos, a bolsa é uma forma de auxílio. Abaixo, podemos apontar as narrativas:

As motivações que me conduziram a participar do programa foram principalmente a oportunidade de receber uma bolsa remunerada como também o interesse de enriquecer meu currículo com a experiência. (Aluno1, entrevista, 2018).

A questão da experiência na iniciação docente me incentivou muito para que eu participasse do programa e também a questão da remuneração que o programa oferece aos acadêmicos que fazem parte do programa, isso também, foi de grande importância.” (Aluno2, entrevista, 2018).

Foi a partir de começar a perceber o que era pedagogia, e veio à vontade de realmente iniciar e ter experiência. [...] a partir da motivação dos Professores. (Aluno3, entrevista, 2018).

Foi a oportunidade em participar de um programa de formação de professores no início do curso, possibilitando uma experiência inenarrável para a minha formação profissional enquanto acadêmico. (Aluno4, entrevista, 2018).

Porque eu queria me envolver mais no curso, e o PIBID foi uma oportunidade de colocar em prática os meus conhecimentos. (Aluno5, entrevista, 2018).

Vontade de estar em sala de aula desenvolvendo algum trabalho e a renda que o programa disponibilizava. (Aluno6, entrevista, 2018).

A experiência de poder está tendo esse contato com os alunos, com os professores na sua atuação ali no dia a dia com os muitos desafios que vão aparecendo. Também com base nessa experiência poder escrever trabalhos e a questão financeira que ajuda bastante o acadêmico. (Aluno7, entrevista, 2018).

Podemos analisar que, na visão dos alunos do curso de pedagogia, participar do PIBID ofereceria oportunidades de adquirir experiência na atividade docente. Durante a formação inicial, o saber da experiência é um saber fundamental para a construção da profissão docente. De acordo com Tardif (2010, p.48) de saberes experienciais se constitui como “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática”. Desse modo, todos os alunos percebem que através da inserção ao PIBID, é possível adquirir conhecimentos dentro campo da prática.

Conforme o entendimento acerca dos conhecimentos provenientes da experiência, podemos apontar que esses saberes são adquiridos através das atividades práticas desenvolvidas no cotidiano. Diante dos saberes e da relação com os saberes dos docentes Tardif (2010, p.48) destaca que os professores indicam saberes que são intitulados de “práticos ou experienciais”. Nesse sentido os entrevistados compreendem que os conhecimentos oriundos das experiências configuram-se como um alicerce para a construção da profissão docente.

Diante do questionamento acerca do incentivo do PIBID na formação docente, pode-se observar, nas falas dos entrevistados, Há uma concordância com a importância do programa na formação docente, pois segundo os entrevistados a experiência possibilitou um contato direto com o campo de atuação, perceber qual o papel do professor permitiu uma integração entre a formação e campo de atuação. Assim, podemos destacar as afirmações abaixo:

Eu acredito que incentiva, apesar de que o PIBID de pedagogia incentiva mais a gente trabalhar com projetos do que com a docência em si, diferente dos outros cursos, mas eu acredito que incentiva muito e dá uma experiência muito relevante para os acadêmicos.” (Aluno1, entrevista, 2018).

Sim, acredito que por ser um programa de iniciação à docência ele contribuiu muito para nossa formação levando com que a gente tenha um contato direto com a docência prática, além do estágio. A participação no programa colaborou de maneira significativa para o meu desenvolvimento como profissional da Educação. (Aluno2, entrevista, 2018).

Sim, porque quando começamos a participar do programa podemos perceber qual é realmente o papel do professor. (Aluno3, entrevista, 2018).

Sim, porque o programa é o principal agente para que os licenciandos possam desenvolver com plenitude suas habilidades para o exercício da profissão no magistério e como esses futuros educadores possam se reinventar no uso de múltiplas metodologias de ensino para aplicação na educação básica. (Aluno4, entrevista, 2018).

Sim, porque o programa nos possibilita um momento de integração entre a escola e o curso. (Aluno5, entrevista, 2018).

Com certeza, porque nos mostra como realmente é em sala de aula e nos dar muita experiência. (Aluno6, entrevista, 2018).

Sim, porque leva o acadêmico a ter esse contato mais cedo com a sala de aula podendo

assim ir associando melhor a teoria com a prática. É uma experiência que ajuda ao futuro docente ter mais segurança na atuação. (Aluno7, entrevista, 2018).

Com essas afirmativas podemos analisar que na perspectiva dos entrevistados o PIBID possibilita uma familiarização com a sala de aula. Reconhecem mediante a prática qual é o papel do professor. Na afirmação do Aluno 2, participar do programa contribuiu de forma expressiva para o desenvolvimento da sua formação enquanto profissional da educação, na concepção do Aluno 5 podemos analisar que o PIBID atua como a possibilidade de aperfeiçoamento das competências, podendo inovar nas metodologias.

Questionamos aos alunos quanto a um dos objetivos do programa em relação a promoção da integração entre ensino superior e educação básica. Segue abaixo, as respostas dos alunos referente a pergunta:

Sim, ele promove principalmente os outros modelos de PIBID. Diferente do que eu participei. Ele faz principalmente os professores da Educação Básica das escolas se aproximarem dos acadêmicos e da Universidade, criam um vínculo muito grande dos coordenadores da instituição com os coordenadores da escola, então, abre pontes para parcerias e projetos. (Aluno1, entrevista, 2018).

Sim, promove a integração entre a Educação Superior e Educação Básica até porque o intuito do programa é levar com que os Acadêmicos do ensino superior se interagem com os do da Educação Básica promovendo a educação de maneira diversificada de maneira lúdica ampliando os conhecimentos, e isso é muito importante pois o programa além de levar educação traz experiências, que colaboram tanto para o desenvolvimento acadêmico do estudante que está no ensino superior quanto aos alunos da Educação Básica. (Aluno2, entrevista, 2018).

Sim, aqui no ensino superior a gente tem uma visão muito ampla do ensino básico e muitas vezes nos falta essa experiência e o PIBID nos leva diretamente para a educação básica, que é o foco. A gente é direcionado, para o ensino público aonde a gente realmente se depara com a realidade no ensino básico do país, então o programa proporciona essa experiência. (Aluno3, entrevista, 2018).

Sim, o programa alinha as teorias e os conhecimentos adquiridos no ensino superior e sua aplicação prática na educação básica que contribuem para a formação integral entre educador e educando no tocante de promover ações que vão além da sala de aula. (Aluno4, entrevista, 2018).

Sim, o programa nos dar a oportunidade de ampliar e promover a iniciação científica dentro do programa além do nos preparar para a docência através da prática. (Aluno5, entrevista, 2018).

Do meu ponto de vista, não. (Aluno6, entrevista, 2018).

Sim, porque tudo aquilo que estamos vendo em sala de aula na academia é a base que nos orientam na prática junto ao professor da escola. (Aluno7, entrevista, 2018).

Podemos perceber que apenas, um dos entrevistados não concorda que o PIBID aproxima a relação entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Entretanto, os demais entrevistados compreendem que um dos intuitos iniciais do PIBID é promover uma integração entre educação superior e básica.

Identificamos nas falas que o PIBID facilita essa integração através da abertura que o programa dispõem de inserir os alunos no contexto escolar, permitindo que desenvolvam projetos com a colaboração dos professores das escolas juntamente com o coordenador do PIBID, sendo este um professor da Universidade, ampliando o conhecimento e instigando a iniciação científica, contemplando assim o trinômio ensino, pesquisa e extensão.

Ao questionar de qual maneira o PIBID possibilita a relação entre teoria e prática, obtivemos as seguintes afirmações:

A partir do momento que você começa a ter que utilizar os conhecimentos que você estudou na teoria começa a surgir vários problemas em sala de aula de várias questões que você precisa se lembrar de alguma coisa a primeira coisa você vai lembrar são das aulas e do conteúdo que você estudou, apesar de que quem não estuda muito e não tem tanta teoria põe em prática, mas o PIBID também faz você buscar teoria então você pode a partir dos desafios que o PIBID fornece buscar a teoria para suprir essas necessidades práticas do dia-a-dia lá no PIBID. (Aluno1, entrevista, 2018).

É, ele possibilita essa relação teoria-prática por parecer mais ou menos como um estágio, onde a gente aplica os conhecimentos aprendidos anteriormente durante a nossa formação, durante todo o processo de formação e que a gente terá que desenvolver em cima disso meios de aplicar esse conhecimento na prática docente em que a gente participa durante o programa. (Aluno2, entrevista, 2018).

O programa tem uma dinâmica bem interessante porque você tem que estudar e pôr em prática. Por exemplo a gente escreve sobre o PIBID e essa é a parte teórica, mas para a gente escrever nós temos, que ter ações aonde é desenvolver projetos dentro da escola voltados para a escola, e a partir daí a gente vai conciliando teoria e prática. (Aluno3, entrevista, 2018).

Sim, pois permite relacionar a teoria que aprendemos as nossas práticas. (Aluno4, entrevista, 2018).

Possibilita através da observação primeiramente da vivência dos alunos da escola como também identificar as dificuldades dos mesmos, para assim desenvolver atividades práticas que colabore com os seus aprendizados. (Aluno5, entrevista, 2018).

Em alguns momentos de planejamento e logo após quando tudo isso é colocado realmente em prática. (Aluno6, entrevista, 2018).

O acadêmico realiza as suas atividades na escola junto à equipe desta e todas essas atividades são pensadas com base na necessidade dos alunos e essa ideia é uma base que vem da formação acadêmica. (Aluno7, entrevista, 2018).

Na fala do participante A1 sinaliza que a relação teoria e prática acontece através dos desafios encontrados na prática em sala de aula assim para encontrar soluções para essas questões desafiadoras é fundamental recorrer os embasamentos teóricos. Assim, contemplando esta relação que são indissociáveis. Porém em algumas falas, podemos identificar que o entendimento sobre essa relação ainda é vista como elementos dissociáveis, onde os conhecimentos teóricos são aprendidos e após aplicados no campo de atuação. De acordo com Pimenta (2012) a relação teoria e prática é concebida:

A primeira vista a relação teoria e prática é bastante simples. A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação. (PIMENTA, 2012, p. 113).

No entendimento de Pimenta (2012) não existe teoria sem prática, assim como não há prática sem teoria. A funcionalidade da teoria é justamente ensinar e despertar nos futuros professores interpretações críticas aos contextos que estão inseridos, principalmente no tangente da atividade docente. E nesse sentido o PIBID pode contribuir para essa relação, pois permite a inserção de estudantes de licenciaturas nas escolas públicas a para articularem teoria e prática afim de transformar de maneira significativa na realidade das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que o PIBID foi relevante para os entrevistados, pois as experiências vivenciadas pelos estudantes contribuíram expressivamente para a sua formação docente. Eles desenvolverem atividades contemplando as necessidades reais dos contextos no qual

trabalham numa interação entre ensino, pesquisa e extensão proporcionando experiências singulares em diversas situações no âmbito educacional.

Discutir sobre formação inicial nesse aspecto nos remete, a repensar os currículos formais que não oferecem espaços, além dos estágios, de vivenciar situações que propiciem experiências diversificadas sentir a profissão. Assim, o PIBID ao promover a inserção dos estudantes de licenciaturas no âmbito da iniciativa à docência, provoca e oportuniza o reconhecer os espaços no qual os futuros profissionais irão atuar.

Consideramos que as experiências no PIBID se configuraram como um novo espaço de conceber as relações de interação profissional enriquecendo as processo de formação pessoal e profissional mediante os saberes desenvolvidos a partir desse espaço de interação. Assim, concluímos que o PIBID proporciona oportunidades de desenvolver saberes provenientes das interações sociais estabelecidas no contexto escolar, os saberes da formação inicial contribuindo para as representações sociais da profissão.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010**. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-publicacaooriginal-127693-pe.html>>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Relatório de Gestão 2009-2011 produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 de out. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed.São Paulo: Atlas, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA: O OLHAR DO PROFESSOR

*Maiara Taize da Silva Fernandes- UFPI
mayarathaise@outlook.com*

*Dryelle Patrícia Silva Coe Soares-UFPI
silvadryelle@yahoo.com.br*

RESUMO

O presente artigo aborda sobre a Gestão Democrática. Tem como objetivo geral, analisar a concepção dos professores sobre a Gestão Democrática na escola pública municipal de Floriano-PI. Utilizamos como aporte teórico, autores que discutem a temática Gestão Democrática e que nortearam o percurso metodológico desse estudo como: Ferreira (2009), Luck (2009), Paro (1991), Veiga (1995), Vasconcelos (2009), Lakatos (2011). Trata-se de uma pesquisa de campo de cunho quantitativo, onde a obtenção dos dados surgiu mediante a aplicação de questionário com os docentes da referida escola. Dentre os resultados obtidos percebemos que a gestão democrática é um componente relevante na organização da escola pública pois, permite a formação de seres mais participativos e ativos na sociedade em vigência. Concluímos que os educadores participam ativamente dos processos decisórios da escola e que há uma relação harmônica com a gestão.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Participação. Gestão escolar.

INTRODUÇÃO

Observando as transformações que estão acontecendo na sociedade brasileira nas últimas décadas em relação a educação, a Gestão Democrática escolar tem sido muito discutida pois, traz-nos reflexões acerca de modificações no sistema educacional, dando ênfase a Gestão Escolar.

Essas mudanças estão voltadas para uma gestão mais democrática, ou seja, descentralizando o poder e buscando inserir a participação de todos os envolvidos no contexto da escola.

Na Gestão Democrática é possível compartilhar e avaliar decisões considerando os diversos posicionamentos a serem tomados no eixo escolar, e também avaliar o interesse dos atores imersos no processo educativo, para que assim, seja possível conceber uma educação emancipadora e transformadora.

Esse modelo de Gestão concebe-se através do envolvimento, da parceria entre ambas as partes, como: equipe gestora, secretária, corpo docente, demais funcionários, pais, alunos e comunidade. Estabelecendo-se assim um organismo democrático e inovador e a primordial função seja o nível da educação.

A Gestão escolar é responsável pelo projeto educativo, comprometido com a modificação social dos estudantes e da comunidade, possibilitando condições para a prática dos professores e alunos, tendo uma compreensão de mundo, onde vivem e apropriem-se de informações, tornando-se seres pensantes.

Dessa maneira assegurando o processo da Gestão Democrática entre os envolvidos no âmbito escolar, cuja formação desses, esteja voltada para a transformação dos educandos e da comunidade envolvente.

Este artigo teve como objetivo analisar a concepção dos professores sobre a gestão Democrática na escola pública municipal de Floriano-PI. Trata-se de um recorte feito de um trabalho monográfico para obtenção de título de Graduação.

Utilizamos como aporte teórico autores como: Ferreira (2009), Luck (2009), Paro (1991), Veiga (1995), Vasconcelos (2009), Lakatos (2011) entre outros que colaboraram para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Alguns motivos impulsionaram a pesquisa sobre a temática abordada como já ter um prévio conhecimento do campo pesquisado por ter desenvolvido trabalhos de campo anteriores à pesquisa nesta escola municipal.

Outro fator primordial foi a afinidade e curiosidade por esta temática, considerando de uma magnitude gostar dessa linha de estudo, Gestão Democrática na escola pública.

O Campo a ser pesquisado fica localizado no bairro Manguinha S/N na cidade de Floriano- PI. Atende as etapas de Ensino Fundamental I e II, nos turnos manhã e tarde. É uma escola que se destaca na cidade por disponibilizar atendimento a crianças e adolescentes com necessidades especiais em salas regulares, e conter uma sala multifuncional para atendimento especializado a este público.

Compreendemos através desses dados, que este estudo na referente escola é relevante para a sociedade em geral, pois, o Gestor com viés democrático na escola pública deve abranger a “comunidade” escolar como um todo em suas decisões educativas.

O percurso metodológico deste estudo concebeu-se através de uma pesquisa de campo. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, onde realizamos a aplicação de questionários com doze professores (as) da escola municipal.

METODOLOGIA

Nos escritos de Trujillo (1974, p. 171) a pesquisa tem como objetivo “tentar conhecer e explicar os fenômenos que ocorrem no mundo existencial”, ou seja, como ocorre esses fenômenos, como eles estão estruturados, se há mudanças no seu funcionamento, entre outros aspectos.

Fazendo um paralelo com a definição de Trujillo, através da pesquisa teremos um entendimento do processo de Gestão Democrática, ou seja, se esta é atuante ou não na instituição escolar pública através do posicionamento dos (as) professores (as) da escola.

Foram utilizados questionários fechados com os (as) professores (as) da referente escola. Sendo este, uma forma prática de coletar dados e permitir ao pesquisador uma ação simultânea dessa coleta.

Para Marconi e Lakatos (2011) “ o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

A pesquisa quantitativa nos escritos de Richardson (1999) “ Caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no

tratamento delas por meio de técnicas estatísticas”. O método quantitativo possibilita como já foi mencionado, a quantificação na análise dos resultados assim como, na coleta dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando nos referimos à organização entendemos como uma maneira em que determinada instituição se organiza e se planeja para o desenvolvimento de suas atividades e para o alcance de determinados objetivos ou metas propostas por esta instituição. Em se tratando de organização e gestão escolar, Libâneo (2009) ressalta que, estas estão relacionadas ao modo como elas se constituem e das condições e meios usados em detrimento do funcionamento da instituição escolar, de maneira que alcance os objetivos educacionais desejado.

A gestão democrática é um elemento da ação de educadores e mobilizações sociais, reunidos em busca de um projeto de educação pública de qualidade. Essa ação frequente a favor da democratização resultou na aceitação do princípio da gestão democrática estabelecida na Constituição Federal (BRASIL, C. F. art. 206, 2006). Desse modo, as escolas passaram a ter legalidade para desempenhar a democratização da gestão visando a melhoria do processo educacional.

A implementação da gestão democrática implica na ruptura de paradigmas tradicionais e impõe transformações no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino. Segundo Luck (2009), ressalta que o gestor educacional, baseando-se numa Gestão Democrática e participativa, deve empenhar-se pela atuação dos educadores, funcionários e alunos, norteando e estimulando o trabalho em equipe, bem como o compartilhamento de experiências, buscando conquistas e resultados propícios e coletivos, além de instigar para a concretização de projetos escolares com o intuito de envolver uma qualidade de ensino digna para a clientela.

Do universo dos professores aplicamos o questionário com 50% do quadro da escola totalizando quinze entre homens e mulheres, mais desses, obtivemos o retorno apenas de doze por motivos maiores. Segundo o regimento interno da escola todos são pós-graduados em sua respectiva área.

Inicialmente indagamos os (as) educadores (as) se eles têm conhecimento sobre o que é a Gestão Democrática.

Dos educadores (as) entrevistados (as) 99% afirmam ter conhecimento cognitivo sobre o que seja a Gestão Democrática e somente 1% não tem conhecimento sobre a temática. Dessa forma, a Gestão Democrática como observamos no decorrer da pesquisa se caracteriza pela envoltura de todos na tomada de decisão sendo a gestão da escola responsável pela mediação desse processo. Para Veiga (1995), “visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática”. Ou seja, é relevante que os objetivos e planejamentos propostos sejam colocados em prática efetivamente de forma colaborativa.

Por conseguinte, questionamos se eles (as) atuam nas decisões escolares.

Percebemos que 97% dos professores (as) afirmaram que atuam nas decisões escolares, porém 3% asseguraram não atuarem nesse processo. Notamos uma divergência mínima nessa questão. “Portanto, a grande tarefa da direção, numa perspectiva democrática, é fazer a escola funcionar pautada num projeto coletivo” (VASCONCELOS, 2009, p.61). Ou seja, é

imprescindível que todos tenham conhecimento das decisões e dos projetos da instituição e que estes sejam edificados coletivamente.

Dando continuidade perguntamos se havia uma relação harmoniosa com a Gestão da escola.

Salientamos através das repostas que 100% dos educadores (as) destacaram ter uma relação harmoniosa com a Gestão escolar. Notamos que na Gestão Democrática é possível compartilhar e avaliar decisões considerando os diversos posicionamentos a serem tomados no eixo escolar. E também avaliar o interesse dos atores imersos no processo educativo, para que assim, seja possível conceber uma educação emancipadora e transformadora, através do envolvimento, da parceria entre ambas as partes no ambiente educacional (equipe gestora, secretária, demais funcionários, pais, alunos a comunidade), estabelecendo-se assim um organismo democrático e inovador cuja a primordial função seja o nível da educação.

Em seguida, interrogamos se na escola havia mecanismos como: Assembleia, Conselhos de Classe, Grêmio Estudantil ou outros que compõem a Gestão Democrática.

Nessa inquirição 100% desses professores (as) disseram haver os mecanismos referentes a estruturação da Gestão Democrática, porém, os mesmos estavam se referindo ao conselho de classe, o PPP e a outros mecanismos que existem na instituição pôr a escola não dispor de Grêmio estudantil. Elencamos que, é de suma relevância que a Gestão escolar disponha desses instrumentos e propicie a participação de todos nesses processos decisórios pois, como ressalta Paro (1991), “A administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo”.

Compreendemos que uma escola que dispõe dessa “vontade coletiva” através desses mecanismos de participação tem uma máxima magnitude de alcançar os objetivos e planos propostos.

Para finalizar averiguamos se os educadores têm conhecimento sobre o Regimento interno da escola.

Neste questionamento percebemos que 98% dos professores (as) confirmaram conhecer o Regimento interno escolar e 2% mencionaram não conhecer este documento. Consideramos relevante o comprometimento e a participação na organização dos documentos escolares como destaca Ferreira (2009) “A capacidade de organização é que vai garantir a exequibilidade do que foi coletivamente planejado e revelar a competência dos profissionais da educação”.

Sendo assim, o planejamento e a organização são de extrema importância, pois assim, ficarão acordados todos os planos e compromissos visados pela instituição educativa buscando o aprimoramento dos serviços prestados para a comunidade e principalmente elencando aspectos que assegurem a formação cidadã dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado demonstrou que a gestão Democrática na escola pública é um componente indispensável na formação de cidadãos mais críticos e atuantes no meio social. E assim estes seres sociais saberão fazer melhores escolhas já possuindo esse hábito de participar e se organizar no meio educativo, levando assim, essa influência para sua vivência na sociedade nos seus diversificados setores.

Notamos através deste estudo que a Gestão da escola municipal demonstrou interesse no desenvolvimento das decisões escolares buscando veemente a participação de grande parte dos integrantes do ambiente educativo.

Destacamos que foi favorável realizar a pesquisa de campo, pois: a receptividade da gestão e coordenação escolar; a disponibilidade da gestão em participar da pesquisa; o interesse de alguns professores em responder o questionário e entregar em tempo hábil, auxiliou no processo.

Observamos que, a Gestão escolar busca desenvolver seu trabalho de forma harmônica no ambiente educacional, o que consideramos indubitavelmente crucial para que a escola forme cidadãos capazes de refletirem sobre a sociedade e seu modo de organização.

É de suma relevância o envolvimento da equipe docente nas decisões escolares, assim como, sua colaboração na construção de mecanismos que norteiam a gestão escolar.

Quando a escola tem uma Gestão organizada, onde os membros internos e externos do ambiente escolar participam ativamente de suas decisões, promovendo assim, interação social e coletiva, consegue-se tornar mais dinâmico o ensino e aprendizagem entre alunos e professores, pois mesmo assumindo a complexidade, porém, sendo participativa, a Gestão passa a seguir um sistema de não reprodução do modelo educacional.

Portanto, a Gestão escolar é responsável pelo projeto educativo, comprometido com a modificação social dos estudantes e da comunidade, possibilitando condições para a prática dos professores e alunos, tendo uma compreensão de mundo, onde vivem e apropriem-se de informações, tornando-se seres pensantes.

Assegurando assim, o processo da Gestão Democrática entre os envolvidos no âmbito escolar, cuja formação desses, esteja voltada para a transformação dos educandos e da comunidade envolvente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão e Organização escolar**. IESDE Brasil, 2009.

LIBÂNEO José Carlos; OLIVEIRA João Ferreira de; TOSCHI Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. Ed. Cortez, São Paulo, 2009.

LUCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. PR, Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7 ed.- 4 reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

PARO V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 8ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

RICHARDSON et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

TRUJILLO FERRARI, Afonso. **Metodologia da Ciência**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 12 ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto Político-Pedagógico: Uma construção possível. 12. ed. Campinas, SP: Papirus 1995.

EJA: VIVÊNCIA COM ALUNOS DE UMA COMUNIDADE TERAPÊUTICA DE FLORIANO-PI

*Romário da Silva Almeida
(roma_almeida@hotmail.com)²⁵*

*Glauce Barros Santos- FAESF
(glauce.barros@bol.com.br)²⁶*

RESUMO

Este trabalho é fruto do relato de experiência com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma Comunidade Terapêutica da cidade de Floriano-PI. Tendo como objetivo geral, mostrar os resultados alcançados e a evolução dos alunos no decorrer do programa Brasil Alfabetizado. Temos como objetivos específicos: 1) citar os avanços e as dificuldades obtidas pelos alunos com o desenvolvimento do programa; 2) Relatar sobre as percepções acerca do programa Brasil Alfabetizado em uma comunidade terapêutica. Diante do exposto, constatamos que os alunos obtiveram avanços e resultados relevantes com o decorrer das aulas e os conteúdos ministrados, salientamos que estes momentos proporcionaram a todos diferentes espaços de aprendizagens, trocas de experiências, mudanças de percepções e caráter. Contudo, é necessário melhorar e aperfeiçoar o programa, principalmente no que tange aos materiais didáticos e melhores condições de trabalho, para que os professores desenvolvam suas atividades com mais qualidade a todos os estudantes.

Palavras-chave: Comunidade terapêutica. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Experiência.

INTRODUÇÃO

A temática da Educação de Jovens e Adultos já muito discutida e debatida por estudiosos e pesquisadores da área, ainda hoje continuam a vivenciar os altos índices de analfabetismo, baixa escolaridade e um grande número de desistências dos alunos ao longo das aulas. Esta modalidade de ensino é regida e estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Parecer nº 11/2000. Sendo, portanto, uma forma dos alunos concluírem e, por conseguinte continuarem seus estudos.

São participantes deste programa, alunos que não conseguiram alcançara alfabetização na idade certa ou que por algum motivo deixaram de estudar e/ou frequentar a escola em tempo hábil. Com a perspectiva de superar e/ou melhorar a persistente baixa escolaridade de jovens no Estado do Piauí, a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC-PI), disponibilizou

25 Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI/CAFS, atuando desde 2016 como professor temporário da Educação de Jovens e Adultos contratado pela SEDUC-PI.

26 Mestranda em Ensino. Centro Universitário – UNIVATES. Professora da FAESF

novas turmas de alfabetização para jovens e adultos em diversas comunidades, inclusive para as comunidades terapêuticas que atendem pessoas em sistema de internação para o tratamento contra o uso de drogas.

Diante disso, este relato tem como objetivo geral mostrar os resultados alcançados e a evolução dos alunos no decorrer do programa Brasil Alfabetizado (BRALFA) em uma comunidade terapêutica na cidade de Floriano-PI. A metodologia que mediu todo o processo da pesquisa foi a observação participante e para a coleta de dados utilizou-se um diário de campo, registrando todo desenvolvimento dos alunos no decorrer das aulas e conteúdos ministrados. Elegeu-se dentre outros, os estudos de Aranha (1996), Scheibel (2006), Lehenbauer (2006) para a fundamentação teórica.

BREVE RELATO DO FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA NA COMUNIDADE TERAPÊUTICA

Este trabalho desenvolveu-se na cidade de Floriano-PI, precisamente em uma comunidade terapêutica que atende pessoas do sexo masculino maiores de 18 anos de idade, tendo como foco principal proporcionar mudanças de comportamento e valores aos acolhidos e, em sequência reintegrá-los à sociedade após o tempo de tratamento contra o uso de drogas aos quais são submetidos, sendo este por livre vontade do acolhido e/ou por desejo das famílias, porém não impondo a força ou o acolhimento involuntário. O Tratamento tem a duração de 06 (seis) meses para a primeira internação (acolhimento) e 03 (três) meses para a restauração, após a reincidência e o retorno ao uso de drogas.

De acordo com as diretrizes e panoramas das comunidades terapêuticas no Brasil (2016, p.9) as “Comunidades terapêuticas são instituições de acolhimento sem fins lucrativos de caráter privado que oferecem atendimento em regime residencial”.

As comunidades terapêuticas são regidas por meio da resolução nº 01/2015 do Conad (Conselho Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas) de 27/08/2015 específica no âmbito do Sisnad (Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas).

Diante disso, no ano de 2016 a comunidade terapêutica foi beneficiada com o funcionamento de novas turmas de EJA oferecidas pelo governo do Estado do Piauí através do programa Brasil Alfabetizado em parceria com a SEDUC-PI, onde durante o tempo de tratamento alguns desses acolhidos participaram do referido programa de alfabetização, assistindo aulas diariamente e participando de atividades de cunho pedagógico com o fim de ajudá-los no seu processo de aprendizagem, contribuindo para a ressocialização dos mesmos.

Em sua totalidade matricularam-se 22 (vinte e dois) alunos com faixa etária de 28 a 60 anos de idade, mas à medida que os meses iam passando, observou-se que alguns alunos se evadiram, isso aconteceu devido a vários fatores como: rotatividade dos alunos na comunidade terapêutica, não conclusão do tempo de tratamento, mudança para outra cidade, visto que os acolhidos são de cidades diversas do estado e do país.

O programa visa alfabetizar alunos que não tiveram acesso ou a oportunidade de concluir seus estudos na idade certa. As aulas ocorrem semanalmente, sendo estas voltadas às disciplinas de português e matemática, com carga horária de 10/h semanais. Nestas aulas são aferidas outras habilidades dos alunos, como a prática de desenhos, conhecimentos geográficos, sociabilidade, integração, trabalhos em grupos e desenvolvimento das habilidades orais e verbais dos mesmos.

REFERENCIAL TEÓRICO: ALGUMAS IDEIAS SOBRE O SURGIMENTO DA EJA

Quando falamos em Educação de Jovens e Adultos, geralmente vem à tona um dos principais percussores e defensores desta área, nos referimos a Paulo Freire. Freire lutou tendo como objetivo construir uma educação democrática e libertadora e que fosse capaz de libertar as pessoas até então excluídas de aprender. Assim sendo, conforme Aranha (1996, p.209):

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo – se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra.

Após esta afirmação, observamos que a preocupação central de Paulo Freire era a de formar pessoas, cidadãos críticos e capazes de pensar para além dos padrões da época, por isso a metodologia base estava centrada no diálogo.

A educação de jovens é uma modalidade que vem oportunizar a inclusão para as pessoas que não tiveram a oportunidade de terminarem sua escolarização. Desta forma,

A Educação de Jovens e Adultos vem contribuir para a igualdade social numa sociedade onde o código escrito ocupa lugar privilegiado, onde a leitura e a escrita são bens relevantes e o não acesso a eles, [...] impede o atingimento da cidadania plena; vem reparar o direito a escola de qualidade e o reconhecimento da igualdade do ser humano na sociedade (SCHEIBEL e LEHENBAUER, 2006, p. 69).

Entretanto, para que essa inclusão se concretize de fato como uma educação eficiente, a EJA “deverá voltar suas atividades para o atendimento dessa população, incentivando suas potencialidades, promovendo sua autonomia, levando seus alunos a serem sujeitos do aprender a apreender, apropriando-se, gradativamente, do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver” (SCHEIBEL e LEHENBAUER, 2006, p. 68).

Em outras palavras, a educação destinada aos adultos precisa possibilitar aos alunos uma aprendizagem significativa e capaz de despertar o senso crítico e, as perspectivas destes sejam aguçadas, viabilizando uma participação ativa e significativa no mundo letrado ao qual pertencem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao iniciar as aulas com a turma, foi realizado atividades diagnósticas na disciplina de matemática e português, sendo possível observar que alguns dos alunos estavam há muitos anos sem frequentar a sala de aula, pois os mesmos não lembravam das consoantes.

Com a realização das atividades diagnósticas observou-se também uma clara deficiência na leitura e escrita, pois alguns dos alunos até sabiam escrever o nome, porém a leitura era feita de maneira bastante irregular, visto claramente que estes não tiveram oportunidade de aperfeiçoar esta prática. Este fato constatou-se em conversas informais

e acompanhamento diário junto aos acolhidos em tratamento na referida instituição. Contudo, com a continuidade e o desenvolvimento das aulas, verificou-se um avanço significativo de alguns alunos, melhora na leitura e na escrita, reconhecimento de placas de trânsito e até mesmo uma leitura mais ampliada de mundo, visto que no decorrer do programa foram feitas palestras e conversas formais e informais acerca de outros assuntos que estavam correlacionados com o ambiente escolar aos quais estavam inseridos.

Constatamos que mesmo sendo alunos da EJA matriculados em regime de internação, por estarem em tratamento contra as drogas em uma comunidade terapêutica, a realidade não é diferente das demais turmas, ditas regulares, pois acaba ocorrendo a evasão e a ausência em sala de aula, pelos mais variados motivos, desde a questão de idade, problemas pessoais, falta de interesse em assistir as aulas e, no caso desses alunos, a abstinência ao uso de drogas, o que muitas vezes fazem com que saiam e não mais retornam para a comunidade, afetando diretamente no aprendizado e desenvolvimento destes, dada a descontinuidade do tratamento e do processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, mesmo com todas as dificuldades vivenciadas, de um total de 22 alunos matriculados no início da turma, 10 alunos conseguiram completar a etapa do BRALFA. No final da etapa do programa, os internos conseguiam ler de maneira assídua bem como, apresentaram uma melhora significativa na escrita com as atividades realizadas em sala.

Contudo, o referido programa ainda deixa a desejar no que tange aos materiais didáticos ofertados aos professores para auxiliar nas atividades docentes, pois as quantidades dos materiais são insuficientes ficando a cargo muitas vezes do próprio professor em adquirir e fornecer aos alunos para que o trabalho não seja interrompido, como também os livros didáticos entregues aos alunos não são apropriados para a realidade dos mesmos. Deste modo, mesmo com o esforço, empenho e dedicação do professor esses problemas acabam afetando diretamente nas atividades cotidianas, assim como no aprendizado dos alunos, ficando limitados a desenvolver e elaborar aulas mais motivadoras e criativas, sendo obrigados a trabalharem com os materiais existentes.

CONCLUSÃO

Após a experiência vivenciada com os alunos desta instituição, verificamos que o programa de Educação de Jovens e Adultos mesmo com alguns avanços já conquistados, continua tendo suas peculiaridades e dificuldades precisando melhorar em muitas áreas. Destacamos que o programa Brasil Alfabetizado desenvolvido na comunidade terapêutica na cidade de Floriano-PI teve avanços significativos nas questões cognitivas, emocionais e sociais dos acolhidos, pontuamos ainda que tivemos avanços visíveis e perceptíveis através da aquisição e aperfeiçoamento da leitura e escrita, na concepção mais abrangente de mundo por parte dos alunos acolhidos na instituição. Tanto para os acolhidos quanto para o professor enquanto sujeitos responsáveis e participantes do processo de ensino e aprendizagem, este foi um momento ímpar e cheio de particularidades, pois foi possível observar trocas de informações e conhecimentos, reconhecimento e momentos diversos de aprendizagens entre os internos da comunidade terapêutica.

Percebeu-se também que mesmo obtendo avanços satisfatórios, alguns alunos apresentaram dificuldades no início das aulas, devido às mais diversas circunstâncias, talvez pelo uso incisivo e excessivo de drogas, o que acaba afetando diretamente o cérebro das pessoas.

Portanto, mesmo com todas as dificuldades e especialidades existentes e vivenciadas no decorrer do programa, reafirmamos sua importância para o desenvolvimento dos alunos nos diversos meios perceptivos, tanto emocional, afetivo e cognitivo. Além das trocas de informações entre os sujeitos participantes, foi possível observar uma clara evolução já mencionada na escrita e na leitura e/ou o aprofundamento destes, contribuindo assim para o crescimento pessoal e profissional dos mesmos, ajudando-os no tratamento e ressocialização dos internos da comunidade terapêutica.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4489/1/MD_EDUMTE_2014_2_116.pdf> Acesso em 31. ago. 2018

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em 31. mai. 2016

DIRETRIZES E PANORAMAS DAS COMUNIDADES TERAPÊUTICAS NO BRASIL: critérios terapêuticos, contábeis e jurídicos / Marina Pires Alves Machado et al. – Curitiba: Universidade Positivo, 2016. 35 p. : il. Disponível em: <http://www.politicasobredrogas.pr.gov.br/arquivos/File/Cartilha_Comunidades_Terapeuticas.pdf> Acesso em 01. set. 2018

SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (org.). Reflexões sobre a educação de jovens e adultos – EJA. Porto Alegre: Pallotti, 2006.

A PRESENÇA DAS DISCIPLINA DE EJA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM FLORIANO/PI

*Maria Janaína Oliveira – UFPI
janaina.oliveira.16@hotmail.com²⁷*

*Andréia Martins – UFPI
andreiamartins.ufpi@gmail.com²⁸*

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar um levantamento realizado nas Instituições de Ensino Superior situadas do município de Floriano verificando se os mesmos possuem a disciplina de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em seus currículos acadêmicos. Os cursos de licenciatura habilitam seus alunos para lecionarem no ensino fundamental e médio, do ensino regular e na modalidade de EJA. Indaga-se então se os cursos de licenciatura possuem em suas grades curriculares disciplinas que tem como foco os conhecimentos necessários para ser professor ou professora da EJA? A pesquisa se valeu da abordagem qualitativa, utilizando as metodologias de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Com a pesquisa entendemos que o único curso de licenciatura que possui a disciplina de EJA são os de pedagogia. Autores como Haddad (2002) e Soares (2011) foram fundamentais para nos ajudar a entender a EJA e suas especificidades.

Palavras-chave: Formação. Professores. EJA.

INTRODUÇÃO

Pensar a educação de adolescentes, jovens, adultos e idosos, é refletir sobre um sério problema social que o Brasil enfrenta em suas políticas públicas nas áreas sociais e educacionais. No campo das pesquisas acadêmicas, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma área de pesquisa recente, constituindo-se há aproximadamente três décadas. A EJA é uma modalidade de ensino assegurada como direito pela Lei de Diretrizes e Bases da 9.394 de 1996 (LDB 9394/96). Em seu artigo 37 afirma que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Percebe-se a obrigação do poder público em investir na alfabetização e escolarização das pessoas jovens e adultas analfabetas e pouco escolarizadas.

27 Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – Campus Amílcar Ferreira Sobral. Bolsista de Iniciação Científica Voluntária (ICV).

28 Professora Doutora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – Campus Amílcar Ferreira Sobral. Orientadora da pesquisa: “Formação de professores(as) para atuação na educação inicial e continuado de adolescentes, jovens, adultos e idosos: Levantamento Bibliográfico”. Que é um subprojeto da pesquisa: Formação de professores(as) para atuação na educação inicial e continuado de adolescentes, jovens, adultos e idosos: o que tem sido proposto nos cursos de licenciatura.

Objetivando entender como foi constituindo o campo de pesquisa da EJA e analisamos e analisamos e consideramos dois Estados do Conhecimento²⁹, o primeiro organizado pelo pesquisador Sérgio Haddad (2002), e o segundo organizado pelo professor e pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Leôncio Soares (2011). Esta escolha metodológica se deu devido a estes dois documentos abarcarem a análise de um grande número de pesquisas em um período de mais de 20 anos.

No levantamento realizado, a formação de professores da EJA foi uma área que chamou a atenção pelos poucos trabalhos apresentados, apenas 16 estudos. E as pesquisas apresentadas tiveram como foco de análise os seguintes temas: formação continuada, o significado da formação para os educadores, formação inicial em curso de habilitação para se lecionar na EJA, a constituição da história da docência na EJA. A partir da leitura das pesquisas organizadas por Haddad (2002) e Soares (2011) percebemos que temos uma lacuna nas pesquisas em Educação de Jovens e Adultos.

O Piauí tem o terceiro maior índice de analfabetismo no Brasil, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2015, 8,2% da população acima dos 15 no Estado é analfabeta. A região nordeste é a que concentra o maior índice de analfabetismo no Brasil, em torno de 16% da população adolescente, jovem, adulta e idosa, Alagoas possui o maior percentual de analfabetos, em segundo lugar aparece o Maranhão, em terceiro lugar o Estado do Piauí.

A cidade de Floriano situa-se na região sul do Estado do Piauí, a 240 quilômetros da capital Teresina. É a quinta cidade mais rica do estado, sendo uma referência no setor de saúde, comércio e na educação, com três universidades públicas, um Instituto Federal, uma Universidade Federal e uma Estadual e diversas Faculdades particulares. A rede de atendimento a educação básica de Floriano, segundo o censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira de 2017 e composto por 3 escolas federais, 21 escolas estaduais, 89 escolas municipais e 28 escolas particulares, totalizando 141 escolas de educação básica.

Os cursos de licenciatura habilitam seus alunos para lecionarem no ensino fundamental e médio, do ensino regular e na EJA. Indaga-se então se as Universidades e Faculdades localizadas no município de Floriano/PI que formam professores possuem em suas grades curriculares disciplinas que possuem como foco os conhecimentos necessários para ser professor ou professora da EJA.

A pesquisa se valeu da abordagem qualitativa, utilizando as metodologias de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. O trabalho teve início com um amplo levantamento bibliográfico sobre a produção acadêmica da Educação de Jovens e Adultos no estado do Piauí. Na sequência foi realizado um levantamento das instituições de ensino que possuem cursos de licenciaturas, e quais delas possuem alguma disciplina voltada a formação de futuros professores para atuarem das salas de aulas da EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em Floriano foram encontradas 10 (dez) instituições de ensino superior que possuem cursos de licenciaturas. Sendo três são públicas; a Universidade Federal do Piauí, a

29 Os estudos denominados Estado do Conhecimento ou Estado da Arte segundo Haddad (2002) nos permitem, dentro de um recorte temporal definido, sistematizar um campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes. É fundamental para qualquer pesquisador quando inicia um trabalho acadêmico realizar a leitura de um documento como o Estado do Conhecimento também conhecido como Estado da Arte.

Universidade Estadual do Piauí e o Instituto Federal do Piauí. As demais instituições são particulares, há um grande número de Instituições de Ensino Superior na Modalidade de Ensino a Distância.

A Universidade Federal do Piauí tem sua sede situada em Teresina (PI) com campus nas cidades de Parnaíba, Picos, Floriano e Bom Jesus. É mantida pela Fundação Universidade Federal do Piauí - FUFPI (criada pela Lei nº 5.528, de 12/11/1968) e é financiada com recursos do Governo Federal. Na cidade de Floriano a Universidade Federal do Piauí oferta os cursos de Ciências Biológicas; Educação do Campo – Ciências da Natureza; Filosofia; Geografia; Matemática e Pedagogia. Apenas o curso de Pedagogia possui disciplinas dirigidas ao estudo da EJA, sendo elas: Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos³⁰.

A Universidade Estadual do Piauí (UESPI) tem sua sede na capital Teresina (PI) e possui vários polos distribuídos pelo estado do Piauí na cidade de Floriano a UESPI oferta os cursos de Ciências Biológicas; Educação Física; Geografia; História; Letras – Inglês; Letras – Português e Pedagogia, apenas o curso de Pedagogia conta com disciplina dirigida ao estudo da EJA³¹.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI tem a sede onde esta também localizada em Teresina (PI), conta com 03 (três) Campus localizados na capital e outros 17 (dezessete) distribuídos no interior do estado do Piauí. Na cidade de Floriano o Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí oferece o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Matemática, porém ambos não oferecem disciplinas dirigidas ao estudo da Educação de Jovens e Adultos³².

O Centro Universitário Clarentiano possui um polo Educação a Distância (EAD) no Município de Floriano (PI), a Instituição de Ensino Superior citada tem sua sede no Estado de São Paulo atuando presencialmente nas cidades Batatais, Rio Claro, São Paulo e em Curitiba Paraná, mas se estende nacionalmente com polos em EAD em vários estados e municípios, em Floriano o Centro Universitário Clarentiano oferece os seguintes cursos de licenciatura: Educação Física, Artes Visuais, Biologia, Filosofia, Geografia, História, Letras - Português / Inglês, Matemática, Música e Pedagogia. De todos os cursos de licenciaturas elencados o único que possui uma disciplina para a formação de professores na modalidade de EJA é o de Pedagogia com uma disciplina que tem o seguinte título: Educação de Crianças, Jovens e Adultos com uma carga horária de 60 horas semestrais.

O Centro Universitário Internacional – UNINTER foi criado em 2012 com sede em Curitiba (PR), a partir da fusão entre a Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER) e a Faculdade de Tecnologia de Curitiba (FATEC) e possui um polo Educação a Distância (EAD) no Município de Floriano (PI), oferecendo os cursos de Licenciatura em Artes Visuais; Ciências da Religião; Educação Especial; Educação Física; Filosofia; Geografia; Geografia (Segunda Licenciatura); História; Letras; Letras (Segunda Licenciatura); Matemática; Matemática (Segunda Licenciatura) e Pedagogia. As disciplinas norteadas ao estudo da EJA estão presentes nos cursos de Artes Visuais (Ensino das Artes Visuais em diferentes contextos - EJA e EAD, Atendimento Educacional Especializado nos diferentes níveis e modalidades de ensino, Eletiva: Educação de Jovens e Adultos), Pedagogia (Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos, Metodologias para adultos na EJA, Políticas Públicas para Educação de

30 <http://www.ufpi.br/> acesso em 27/06/2018

31 <http://www.uespi.br/site/> acesso em 27/06/2018

32 <http://libra.ifpi.edu.br/> acesso em 27/06/2018

Jovens e Adultos e Metodologias para adultos na EJA) e Psicopedagogia (Eletiva: Metodologia para Educação de Jovens e Adultos)³³.

A Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel – FATEFIG é uma Instituição de Ensino Superior com sede em Tucuruí (PA) e possui um polo no Município de Floriano (PI), oferecendo os cursos de Formação de Docentes para Educação Básica e Pedagogia. Durante a pesquisa não tivemos acesso à grade curricular dos referidos cursos³⁴.

A Universidade Anhanguera é uma instituição de ensino superior privada com sede na cidade de Campo Grande (MS), possui um polo Educação a Distância (EAD) no Município de Floriano (PI) que oferta os cursos de Letras – Libras e Pedagogia. Durante a pesquisa não tivemos acesso a grade curricular dos cursos de licenciatura ofertados pela instituição³⁵.

O Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu – ISESJT teve seu início em Floriano com a criação do Colégio Nobel em 1984. Atualmente oferece apenas o curso de Pedagogia, que possui a disciplina de Educação de Jovens e Adultos em seu plano de aula³⁶.

A Faculdade de Floriano - FAESF, mantida pelo Centro Integrado de Ensino Superior de Floriano oferece apenas o curso de Pedagogia na modalidade Licenciatura, que possui a disciplina de Fundamentos teórico-metodológicos da educação de jovens e adultos em seu plano de aula³⁷.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como foco a realização de um levantamento dos cursos de licenciaturas das universidades e faculdades que atuam no município de Floriano, verificando quais ofertam conteúdos que contemplam a modalidade de ensino de Jovens e adultos. Há um enorme número de instituições de ensino superior nas modalidades presencial e a distância. A maioria não disponibilizaram suas grades curriculares e os planos de ensino que compõem os seus cursos, e isto dificultou a pesquisa. No geral, os cursos de licenciatura como Letras, História, Geografia, Matemática, Física, Biologia não ofertam nenhuma disciplina voltada a EJA. Já os cursos de pedagogia em sua totalidade apresentam em suas grades curriculares a disciplina de EJA.

Em nossa pesquisa conseguimos o plano de ensino dos cursos de pedagogia de quatro Instituições de Ensino Superior, sendo duas públicas e duas particulares. Nas ementas das disciplinas encontramos os seguintes conteúdos estudados: A Educação de Jovens e Adultos como direito, contextualização histórica, fundamentos legais, a EJA como uma modalidade de ensino, reflexão sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos e ênfase dos princípios e práticas educativas que devem nortear os trabalhos do professor em sala de aula.

Ao analisarmos as ementas percebemos que há uma diferença na abordagem da Educação de Jovens e Adultos entre as instituições, algumas possuem um foco maior nas questões de fundamentos legais e históricos, outras possuem um foco mais nas questões de alfabetização e na EJA como educação popular, destacando as lutas de classe, organização sindical e a EJA na perspectiva da educação formal e não formal.

Os objetivos apresentados nos planos de ensino destacam: uma visão ampla do

33 https://www.uninter.com/?gclid=CjwKCAjw68zZBRANeIwACw0eYf6y4ZitSKHxCbPmU94LmlN-xno2l7kmSynQDC2HzBuL5HBZci7YDRoCvG4QAvD_BwE

34 www.faculadegamaliel.com.br acesso em 27/06/2018

35 <http://www.kroton.com.br/> acesso em 27/06/2018

36 <http://www.saojudastadeu.net.br/> acesso em 27/06/2018

37 www.faesfpi.com.br/ acesso em 27/06/2018, <https://claretiano.edu.br/>

contexto que a universidade ira abordar, nos permitindo um mergulho na interpretação do que se espera que os alunos possam aprender; discorrem sobre as políticas e as práticas voltadas para a EJA, retratando as problemáticas históricas, permitindo uma compreensão das lutas da EJA; preocupação em conhecer a EJA como uma modalidade de ensino com um olhar voltado para as especificidades do público.

Em relação às referências bibliográficas das disciplinas nos chamam a atenção que quase a totalidade dos autores estudados são da região sudeste do Brasil, tendo apenas dois autores da região nordeste, especificamente do estado de Pernambuco. Sendo um destes autores o educador Paulo Freire, que também é o único que aparece em todos os planos de ensino. Reafirmando a importância do referido autor para os estudos da EJA e da educação popular.

Após a realização do levantamento das instituições que possuem cursos de licenciatura, percebemos que para a EJA se firmar dentro dos conceitos de um ensino público e de qualidade para a educação básica faz-se necessário que os cursos de formação de professores tomem consciência desta necessidade, de prepararem os futuros professores de todas as áreas de conhecimento para ensinar dentro desta modalidade de ensino. E para que isso ocorra ainda temos um longo caminho, pois, até o momento os fundamentos da Educação de Jovens e Adultos estão sendo ensinados apenas nos cursos de pedagogia.

REFERÊNCIAS

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO Maria Clara. **Preconceito Contra Analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

HADDAD, Sérgio (org). *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986 – 1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 8)

HADDAD, Sérgio. Prefácio. In: SOARES, Leônicio (org). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora 2011. (Coleção Estudos em EJA, 11)

KLEIMAN, Angela. B. *Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2001, v. 27, jul./dez., p. 267-281.

MACHADO M. M. O aluno. In: HADDAD Sérgio (org) *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986 – 1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 8)

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimentos e Aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) *Educação de Jovens e Adultos: Novos Leitores e Novas Leituras*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB: São Paulo: Ação Educativa 2001. (Coleção Leituras do Brasil)

RIBEIRO, Vera Masagão (org.) *Educação de Jovens e Adultos: Novos Leitores e Novas Leituras*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB: São Paulo: Ação Educativa 2001. (Coleção Leituras do Brasil)

SOARES, Leôncio (org). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora 2011. (Coleção Estudos em EJA, 11)

SOARES L.; SILVA F. R.; FERREIRA L. O. F. A pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: um olhar retrospectivo sobre a produção do período de 1998 e 2008. In: SOARES, Leôncio (org). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora 2011. (Coleção Estudos em EJA, 11)

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento* / 5. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto 2008.

VÓVIO, Claudia Lemos. *Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto da Linguagem.

IDENTIDADE E CULTURA SURDA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: DISCURSO E IDEOLOGIA

Jamyla Ysnayla da Silva Nunes Carvalho

Universidade Federal do Piauí-UFPI

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC/CNPq

José Ribamar Lopes Batista Júnior

Universidade Federal do Piauí-UFPI

Colégio Técnico de Floriano-UFPI/CTF

RESUMO

O movimento pela inclusão é uma ação política, social e pedagógica, que tem como proposta a defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos aprendendo e participando. A educação inclusiva discutida recorrentemente fundamentada na concepção de direitos humanos e orientações estabelecidas na Conferência de Educação para Todos em Jotien (1990) e na Declaração de Salamanca (1994). No Brasil, que também tem como referência os documentos já citados, intensificou-se esta discussão a partir do aumento significativo de alunos deficientes no ensino regular. Mesmo com aparatos legais que asseguram a entrada deste público nas escolas regulares, observa-se que essa política de inclusão não tem atingido níveis satisfatórios. Nessa perspectiva este trabalho especifica-se no campo da educação inclusiva para a pessoa Surda. Dessa maneira, este trabalho procurou investigar como o processo de assimilação da cultura surda se dá no interior das famílias e como a identidade surda se forma no processo de escolarização. Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico com as famílias de alunos/as surdos/as da cidade de Floriano-PI, totalizando seis entrevistados. A análise dos dados foi realizada de maneira interpretativa, sendo dívida em quatro categorias: Diagnóstico, Surdez: diferença, deficiência ou doença? Relação família e escola e Concepções das famílias sobre o processo de inclusão. Em suma, esta pesquisa possibilitou identificar os conceitos que permeiam o ambiente familiar e escoam na cultura surda, bem como a relação família e escola destes alunos surdos.

Palavras chave: Surdez. Discurso. Políticas Públicas. Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva discutida recorrentemente fundamentada na concepção de direitos humanos e orientações estabelecidas na Conferência de Educação para Todos em Jotien (1990) e na Declaração de Salamanca (1994). No Brasil, que também tem como referência os documentos já citados, intensificou-se esta discussão a partir do aumento significativo de alunos deficientes no ensino regular. Deste modo, a

política de inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar é ressaltada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº. 9394/95 e, mais recentemente, a lei Brasileira de Inclusão (Nº13. 145/2015).

O movimento pela inclusão é uma ação política, social e pedagógica, que tem como proposta a defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos aprendendo e participando. Mesmo com aparatos legais que asseguram a entrada deste público nas escolas regulares, observa-se que essa política de inclusão não tem atingido níveis satisfatórios, conforme indica as pesquisas de Batista Jr, 2013, 2016; Sato, 2013, por motivos de falta de recursos, de estrutura e preparação docente. Sendo assim, pais e alunos esperam uma eficiência escolar e uma efetivação dos seus direitos na sociedade.

Nessa perspectiva este trabalho especifica-se no campo da educação inclusiva para a pessoa Surda, que por sua vez tem sido um desafio a inclusão, visto que não são reconhecidos pela sociedade por suas potencialidades, mas pelas limitações impostas por sua condição. A inclusão deverá ocorrer em todos os âmbitos conforme os aparatos legais. A família sendo a primeira instituição social com que a criança se depara ao nascer estará ou não auxiliando nesse processo de inclusão. A cultura familiar sendo a primeira com que a criança se depara, que poderá aceitar sua surdez e ao entrar no ensino regular a pessoa com surdez enfrenta inúmeros entraves.

Diante disso, faz-se necessário pesquisar esse contexto a fim de compreender como as famílias de alunos com surdez estão reagindo as propostas de inclusão. Visto que as famílias juntamente com escola devem trabalhar no sentido de colaboração para formação emancipatória desses alunos. Sendo assim, pesquisas que revelem possíveis caminhos para a escolarização das pessoas surdas assumem caráter de iminência.

Assim a presente pesquisa tem por como objetivos: investigar como o processo de assimilação da cultura surda se dá no interior da família e como a identidade surda se forma no processo de escolarização; perceber, a partir do relato de experiência dos pais de crianças surdas, as ideologias e os discursos que atravessam a cultura surda; compreender através dos relatos de alunos/as surdos/as como a identidade surda é construída na escola.

REVISÃO DE LITERATURA

IDENTIDADE, DISCURSOS E IDEOLOGIA

Inicialmente, defendemos neste trabalho uma concepção de surdez como uma diferença. Isto é a pessoa surda é aquele que possui características diferentes e não faz parte da média considerada normal, que segue as normas estabelecidas socialmente. Sendo assim, as ciências humanas enxergam o surdo como diferente e defendem a língua do surdo e uma ideia de uma cultura surda. Um sujeito com características particulares, bem como a individualidade é vista como um desvio, que deve ser corrigida para adequar a pessoa ao que é considerada normal, evitando a discriminação.

De acordo com Carlos Skliar (2005),

[...] o nosso problema, em consequência, não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas, sim, as representações dominantes hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos. Desse modo, a nossa produção é uma tentativa de inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de “normal ou cotidiano” (SKLIAR, 2005, p. 30: grifos do autor)

O problema não está no surdo. “Está na própria natureza conflitiva da sociedade, e está dentro de nós, nas nossas representações” (SÁ, 2002, p. 348), no modo como enxergamos e identificamos o outro. Toda forma de preconceito, de discriminação e de comportamento humano está subordinada a cultura que os constrói, propaga veicula e sedimenta.

O discurso constrói, então, significados, valores, crenças e emerge de visões particulares, de modos de agir e de pensar sobre o mundo. Cada discurso é composto de inúmeros enunciados que concorrem entre si para construir e posicionar os sujeitos, o que pode gerar diferentes efeitos em cada um dos sujeitos. Em um sentido discursivo, essas representações podem ser entendidas como manifestações de elementos históricos e sociais através do dizer, ou seja, são discursos sociais que revelam as crenças, valores e saberes desenvolvidos em um jogo de lutas dentro do campo discursivo, conferindo uma identidade coletiva a um determinado grupo social, bem como permitindo aos participantes desse grupo construir uma consciência de si.

Nesse sentido, o discurso, por sua vez, traz reflexos da mudança cultural e social que tem ocorrido nas identidades, observamos que a questão da identidade reflete-se no discurso. As identidades surdas estão presentes no grupo pelo qual entram os surdos que fazem uso com experiências visual propriamente dita. A afirmação da (s) identidade (s) surda (s), por conseguinte, não decorre imediata da condição biológica do não ouvir; antes, funda-se em uma série de pressupostos políticos e culturais que permitem aos sujeitos surdos novas, e possíveis, representações, significações e categorias sociais. A ideologia constitui um importante campo de luta para pessoas com deficiência e para as comunidades Surdas. A forma como a surdez é descrita está ideologicamente relacionada com o “padrão”. Por isso, fazer que a surdez passe de doença a diferença não é uma simples mudança de ponto de vista; para isso é necessário estabelecer novas normas, o que não é imediato, já que implica mudanças sociais decorrentes das alterações dos padrões ao longo da história.

Em suma, a construção da identidade através de discursos que resulta em ideologias, só é possível através do familiar que é reforçada na escola. Visto que a família é a responsável pela estruturação de cada indivíduo, onde ele nasce, cresce e se desenvolve psíquica e emocionalmente, formando sua identidade e personalidade.

METODOLOGIA

O presente estudo situa-se como uma pesquisa qualitativa. Conforme Creswell (2010,) a pesquisa qualitativa é reflexiva e interpretativa, isto é sensível as biografias identidades sociais dos entrevistados. Além disso, através dela temos uma compreensão complexa e detalhada da questão. Ela só pode ser detalhada falando diretamente com as pessoas, indo até suas casas ou locais de trabalho e lhes possibilitando que contem histórias livres do que esperamos encontrar ou do que lemos na literatura.

Conduzimos uma pesquisa qualitativa quando desejamos dar poder aos indivíduos para compartilharem suas histórias, ouvir suas vozes e minimizar as relações de poder que frequentemente existem entre um pesquisador e os participantes de um estudo.

Tendo uma abordagem de caráter etnográfico, pois, trata-se de “um método de pesquisa que busca definir padrões previsíveis de comportamento de grupo. Ela é baseada em trabalho de campo, personalizada, multifatorial, de longo prazo, indutiva, dialógica e holística.” (ANGROSINO, 2009, p. 34). Conforme o autor a pesquisa qualitativa etnográfica mostra-se relevante ao se relacionar à cultura, ao letramento e às práticas sociais, o

pesquisador procura estabelecer um fenômeno a partir do ponto de vista dos participantes.

Uma etnografia focaliza em todo um grupo que compartilha uma cultura. Ela é um projeto qualitativo em que o pesquisador descreve e interpreta os padrões compartilhados e aprendidos de valores, comportamentos, crenças linguagens de um grupo que compartilha uma cultura (Harris 1968). Como processo de pesquisa, a etnografia envolve observações ampliadas do grupo mais frequentemente por meio da observação participante em que o pesquisador mergulha nas vidas diárias das pessoas e observa e entrevista os participantes do grupo.

Além disso, para realização da pesquisa, fomos a campo, os instrumentos para geração e coleta dos dados serão: observação, entrevistas e/ou aplicação de questionário. Os participantes deste estudo foram seis famílias de alunos surdos/as em processo de escolarização. Esses dados foram coletados na cidade de Floriano-PI. Os critérios de participação foram aceitar ser participante, com assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Não será divulgado os nomes dos participantes, pois serão adotados pseudônimos.

A coleta de dados teve início em 04 de janeiro de 2018 finalizando em 24 de março de 2018, sendo que o primeiro foco foi a secretaria de educação para pegarmos os nomes das escolas do município para chegar aos gestores escolares para que pudessem fazer a interligação com os pais de alunos surdos. No dia 02 de fevereiro de 2018 ao sermos indicados a ir a APAE-Floriano por uma gestora, deparamos com o coordenador desta instituição que melhor nos indicou estes pais de alunos, a partir daí partimos para o processo de realização de entrevistas e continuação dos estudos bibliográficos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados foi realizada de maneira interpretativa, considerando as visões dos participantes sobre a temática estudada, bem como os conceitos que permeiam no ambiente familiar sobre a educação inclusiva, sendo utilizada para isso os dados gerados mediante os instrumentos citados na seção anterior.

DIAGNÓSTICO

O nascimento de uma criança geralmente é um momento muito esperado, a inquietação dos pais sobre a criança que está por vir é natural. O nascimento de um bebê traz consigo toda uma transformação nos hábitos da família e os estudos mostram que, desde o momento em que a mulher tem ciência de que está grávida, toda uma alteração ambiental se faz presente (Dessen, 1992; Moss, 1965; Robson, 1967).

As famílias, ao serem notificados que tiveram um bebê com uma síndrome ou uma etiologia que tenha como consequência o atraso no desenvolvimento desse frequentemente enfrentam períodos difíceis, especialmente no que tange às interações com seus bebês, devido a fatores emocionais. Inicialmente, existe um período de choque, depois de tristeza ou ansiedade, para, em seguida e gradualmente, ocorrer uma reorganização na direção da aceitação de seu bebê. Observamos os relatos de algumas mães sobre o processo de diagnóstico do filho surdo, podemos ver isto claramente como mostra a seguir.

Um dia eu estava barrendo a casa de tarde, e eu senti que meu filho (choro), eu balancei a rede e ele não se assustou, deu um medo, meu Deus do céu meu filho está mudo (choro)

pensei até que era uma doença, não gosto nem de falar. Ai o pai dele disse que os outros filhos que temos bom e ele nasceu mudo e eu disse não se preocupe não Deus vai dar oportunidade para ele, foi muito difícil para mim, mas hoje ele é para mim uma pessoa melhor no mundo. [...] o pai dele ficou muito revoltado. Por ter puxado umas três tias dele surdas. Tanta gente e foi nascer meu filho. E eu disse não se preocupe não que a corra quando vem para gente a gente não bota nos outros não. E a gente tem que aceitar do jeito que Deus nos deu. (Patrícia)

Quando tinha um ano de idade, o pai dele dizia assim, mãezinha ele me chama assim esse menino não escuta. Eu disse escuta sim. Eu mexia nas tampas de painéis ele nem ligava, nesse dia eu chorei peguei ele no braço e fui para APAE a mulher lá atendeu ele e disse que realmente ele só gritava eu saí de lá zangada com a mulher doutora por dizer que ele não ouvia. (Neuza)

Eu dei uma rubéola no sexto mês de gravidez, não sabia, porque em 97 ninguém ouvia falar em rubéola né, nem tinha vacina, mais tipo assim um sarampo, eu fiquei olhando fui no médico e o médico disse, vixe você não poderia ter dado este tipo de doença, porque mulher grávida não pode dar rubéola, você vai ter que abortar, aí eu falei assim nãoooo abortar, aí ele disse assim então vai fazer primeiro um ultrassom para saber se realmente é a rubéola, aí fiz e realmente deu a rubéola e o médico disse o seguinte, me deu o laudo para eu ir para Teresina fazer o aborto e eu perguntei doutor e ele (criança) está vivo e ele disse ele está vivo só falta completar os dedos das mãos e dos pés e disse também ele pode vir surdo e cego. E eu disse: por isso tenho que abortar? O médico disse é se você for capaz de criar um filho deficiente, então vai parir! Aí só fiz rasgar o laudo dele e sair e fui para casa rezando para que ele não vivesse cego, mas ele veio surdo, mas tá aí o P... (Melissa)

Através dos relatos da Patrícia e Neuza podemos ver que a chegada do bebê que apresenta uma deficiência muitas vezes torna-se um evento traumático e destruturador, que interrompe o equilíbrio familiar. O impacto inicial e a sua extensão e profundidade estão diretamente ligados à dinâmica interna de cada família e de cada um de seus membros. Vemos também a rejeição por parte do pai por não ser uma criança “normal” que foge do padrão como o mesmo citou por que o seu filho era diferente dos outros filhos ou que era igual as suas tias surdas. Percebe-se um certo preconceito sobre a surdez ou melhor uma falta de conhecimento acarretando uma rejeição para com a criança surda. As reações do pai são particularmente importantes e podem atingir outros membros da família, especialmente a mãe. Por exemplo, quando o envolvimento do pai com a criança deficiente decresce e ele deixa para a mãe a tarefa de cuidar da criança.

Já o relato da Melissa que teve rubéola durante a gravidez já teve uma aceitação maior com seu filho, mesmo sendo sujeita a abortar pelo médico que considerava o filho fora do padrão e que não haveria capacidade de a mãe criar seu filho surdo, tratando a surdez como se fosse uma doença prejudicial à criação.

Em síntese, o impacto da identificação de uma deficiência em um dos membros da família pode ser entendido como uma ruptura no desenvolvimento normal do relacionamento familiar. Observamos que uma família que se defronta com o fato de um de seus membros nascer deficiente opera uma drástica mudança em sua dinâmica e uma redefinição de papéis, atitudes e valores. Importante destacar que essas ideologias geradas nos discursos que são permeadas durante o processo de descobertas pelos pais podem ser levadas durante todo o desenvolvimento da criança acarretando a uma não identificação da sua identidade surda.

Após este impacto em relação à descoberta da criança com surdez geralmente as famílias vão procurar meios e recursos para auxiliar no processo de adaptação. Diante de uma situação familiar de doença grave ou de deficiência, cada indivíduo e seu grupo

familiar precisam de uma adaptação ou de um ajustamento, para que possam lidar com o problema. Além dos problemas internos inerentes à situação, os genitores têm que lidar também com as pressões externas, uma vez que a sociedade segrega o deficiente, tratando-o como incapacitado e colocando-o em escolas e classes especiais.

Ao perguntar aos entrevistados sobre estes meios e recursos utilizados para auxiliar nesse processo de adaptação vimos uma certa recorrência nas repostas ao mencionar o médico e a implantação de um aparelho coclear. Evidenciando uma concepção sobre surdez como uma deficiência procurando a cura. Destacamos para justificar a linha de pensamento uma entrevistada, veja o relato a seguir

Ai o meio foi o aparelho, a única solução, mas não deu certo, né. Ééé, eee coloquei na fonodiologia, só tinha a doutora x na época, aqui em Floriano, atendia num postinho, lá na caixa d'gua e aii era duas vezes por semana, aii eu levava para fono duas vezes por semana(...) ela colocava no ouvido, mas acho que não pra ouvir, por que ela não ouvia, né, era só para como se fosse um acessório, ai terminou que ela foi crescendo e não queria mais aparelho de jeito nenhum. (Geovana)

Anos vão se passando, a criança também cresce e se desenvolve e a família é o grande aliado nesse processo. A relação da criança com a família por sua vez gera uma flexibilidade na solução de problemas, em lugar de uma estrutura rígida, pode promover o desenvolvimento social das crianças e jovens, demonstrando a existência de associação entre adaptabilidade familiar e problemas comportamentais de crianças.

SURDEZ: DIFERENÇA OU DEFICIENCIA?

Com o advento do capitalismo a sociedade passou por inúmeras transformações seja elas políticas, econômicas e sociais. Atrelado a essas transformações veio a disseminação do que venha ser um padrão, o comum em uma sociedade.

Neste contexto, cada vez mais a sociedade procura distinguir o que é normal ou anormal e isto não diz respeito apenas as questões biológicas, mas principalmente sociais. Com a ideia da norma, institui-se simultaneamente o desvio – aquele que se encontra nas extremidades da curva normal e que faz parte, portanto, de uma minoria. Nessa concepção, a criança ouvinte representa a criança normal, o referencial para se tentar compreender a criança surda, que passará a ser retratada, na maior parte do tempo, como alguém que está ‘a menos’ em relação ao modelo.

Existem dois grandes modelos, a demarcar as diferenças entre a perspectiva clínico-terapêutica (para a qual a noção de deficiência é central) e a concepção socioantropológica de surdez (baseada na noção de diferença).

Baseada na definição de que uma deficiência existe quando há um desvio, falta, falha ou imperfeição. Dentro desse raciocínio, as pessoas surdas têm uma deficiência pois lhes falta ou está prejudicado o sentido da audição.

O modelo socioantropológico propõe que a surdez seja vista como uma diferença cultural que seria basicamente análoga a de outras minorias étnicas e linguísticas. A ideia de que a surdez é uma diferença traz com ela uma delimitação de esferas sociais: a identidade surda, a cultura surda, a comunidade surda.

A surdez como deficiência traz um direcionamento dado por profissionais da saúde e da educação se centra na reabilitação: a perda auditiva traz consequências ao desenvolvimento

psicossocial do surdo, diminuindo consideravelmente sua capacidade de adaptação social. Deve-se tentar a cura do problema auditivo (implantes cocleares, próteses) e a correção dos defeitos da fala por meio da aprendizagem da língua oral. No relato a baixo, observamos uma concepção confusa sobre a criança surda por parte da família, se por um lado a surdez está ligada a patologia, por outro lado procura-se “modalizar” esse sentimento a fim de compensar as decepções causadas.

A surdez acho que não é doença por que ela nasceu com ela é uma deficiência uma dificuldade. Até assim é uma coisa que não tem cura, tão fazendo hoje um implante coclear, mas ela não quer não, ela disse que está bom desse jeito, ela nunca ouviu som no mundo dela está tudo equilibrado, está tudo certo. (Geovana)

A forma como a surdez é descrita esta ideologicamente relacionada com essas normas. Por isso, fazer que a surdez passe de doença a diferença não é uma simples mudança de ponto de vista; para isso é necessário estabelecer novas normas, o que não é imediato, já que implica mudanças sociais decorrentes das alterações dos padrões ao longo da história.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

A família é o primeiro suporte vital que temos nos primeiros anos de vida, é nela que temos que nos apoiar e consequentemente teremos que apoiar, pois cada elemento da família (seja ela grande ou pequena), necessita do nosso apoio, da nossa companhia, do nosso carinho, da nossa sabedoria, da nossa alegria, das nossas palavras de conforto, resumindo, é na família que está todo o equilíbrio que o ser humano necessita à boa integração na sociedade e fundamentalmente à sua sobrevivência.

Quando os pais têm um filho surdo saber cuidar é algo misterioso a ser desvendado. O principal conflito é a questão da comunicação. Porém a família não possui apenas a função da escolha da comunicação ou da identidade cultural, mais uma escolha política. Para esse processo de adaptação as famílias têm uma grande preocupação de como se comunicar, uns recorre a leitura labial, outros gestos e outros a libras. Porém existem certas dificuldades para realizar cursos de libras.

Nunca fiz curso de libras, eu falo com ele assim com sinal. (Patrícia)

Eu fiz uns dois cursos de libras eu e meu esposo foi muito bom. Mas nunca mais apareceu aqui em Floriano, sempre era o município que convidada e a gente ia. (Melissa)

Nunca fiz nenhum curso, por que nunca aceitei. Rsr rs a gente conversa com ele normal. (Neuza)

Há famílias que optam pelo bilinguismo e deixam com a escola a responsabilidade de ensinar a língua de sinais a criança. A mãe e o pai não se propõem a aprender essa língua de sinais é a língua do filho, como se a língua fosse de domínio individual, e não social. Já outras famílias usam sinais, mas não se esquecem de sua língua. Outras não aceita a diferença do filho e utiliza a mesma comunicação do falante desconsiderando ouvinte, por não aceitar a cultura surda e isso é repassado ideologicamente nos discursos para o surdo interferindo na sua identidade.

A educação constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente. A escola não

deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola. Uma depende da outra, na tentativa de alcançar um maior objetivo, qualquer um que seja, porque um melhor futuro para os alunos é, automaticamente, para toda a sociedade.

A educação de surdos em seus diferentes níveis de ensino é uma das áreas tratadas pelas Políticas Públicas de Educação Inclusiva no Brasil, sendo alvo de constantes debates, tensões e críticas. Nos últimos anos, com o aumento significativo de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares, intensificou-se ainda mais essa discussão, devido aos aparatos legais que asseguram a entrada desse público nas escolas. Apesar disso, observa-se que essa política de inclusão não tem atingido níveis satisfatórios, conforme indica as pesquisas de Batista Jr, 2013, 2016; Sato, 2013, por motivos de falta de recursos, de estrutura e preparação docente. As entrevistadas relataram um certo embate nas escolas ao realizar a matrícula de seus/uas filhos/as, isso só confirma o descompasso daquilo que se é colocado nos aparatos legais com a realidade.

O relato evidencia a dificuldade da mãe ao colocar seu/ua filho/a na escola, dificuldade esta que é enfrentada por muitas famílias e quando conseguem ser inseridos na escola enfrentam barreiras: discriminação, preconceito, falta de professores capacitados, recursos para auxiliar no processo de adaptação etc. Isto acontece tanto na rede pública como particular em todas as esferas de ensino. Compartilhando de um pensamento de uma entrevistada que diz: “não adianta nada ela estar numa sala e não estar inserida, inclusão não isso.” Inclusão vai além de inserir uma criança na escola é oferecer todos os aparatos necessários para a sua adaptação efetiva e uma aprendizagem significativa.

Quando se fala em oferecer uma educação de qualidade para estes alunos, deve-se pensar a escola como toda. Nesse aspecto a relação da família com a escola e vice e versa é de suma importância. A educação inclusiva tomada como modificação do ambiente escolar, nos aspectos arquitetônicos, organizacionais, curriculares e de atitudes, infelizmente ainda está em processo de amadurecimento. Educação Inclusiva é um processo educacional em construção no mundo todo que implica no acesso e permanência de todos os alunos na escola, conjugando igualdade e diferença como valores inseparáveis das práticas pedagógicas, e valorizando as potencialidades, possibilidades, conhecimentos e todos os alunos.

Ao promover a inclusão, é preciso rever o projeto político pedagógico (PPP) e o currículo da escola. O projeto político pedagógico é a expressão da cultura da escola com sua (re) criação e desenvolvimento. Este projeto deve expressar a cultura escolar a qual está impregnada de crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que participaram da sua elaboração.

Este PPP deve contemplar o atendimento à diversidade, ou seja, atender e ensinar a todos. Mas para a sua elaboração, é preciso primeiro conhecer a realidade na qual estamos inseridos e, em seguida, refletir sobre ela para só depois planejar as ações para a construção da realidade desejada.

Infelizmente as seis famílias que foram entrevistadas todas relataram não ter participado da elaboração do PPP, ou nunca ouviram falar ou não sabe o que é o PPP.

É inquestionável um PPP, voltado para construir e assegurar a gestão democrática, se caracteriza por sua elaboração coletiva e não se constitui em um agrupamento de projetos individuais, construído dentro de normas técnicas, para ser apresentado às autoridades superiores. Na verdade, o projeto político pedagógico de qualidade é a expressão da cultura da escola, suas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que participaram da sua elaboração.

CONCEPÇÕES DAS FAMÍLIAS SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO

A educação é o primeiro passo para a afirmação do indivíduo como cidadão e como parte de uma sociedade. Quando se fala em inclusão já direcionamos a inclusão na vida escolar é um processo árdua para muitas famílias.

A educação inclusiva parte do princípio de que a escola comum é o lugar (de direito) de todos. **De todos.** Ali, as pessoas devem se desenvolver e aprender juntas, tendo cada uma atendidas suas necessidades específicas. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, isso fica muito claro também no que diz respeito à surdez. No entanto, é pertinente nos discursos das entrevistadas o processo de inclusão caminhado em passos lentos e difícil de ser alcançado.

A inclusão não pode ser concebida como mera inserção, alocação, integração do aluno surdo no espaço escolar, mas como aquela que atente à diversidade e contemple conhecimentos sobre as especificidades de todos os alunos e pensando nesta perspectiva, isso é visivelmente relatado pelas mães dos alunos surdos entrevistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A surdez tem sido descrita como um obstáculo social que isola muitas vezes a criança da sua família e da comunidade. Nem todas as crianças surdas desenvolvem o mesmo padrão de interação social; as diferenças entre os surdos são muito significativas e há um grupo deles que pode conseguir estruturar relações mais abertas e com mais iniciativa própria.

Ser Surdo é reconhecer-se por meio de uma identidade compartilhada por pessoas que utilizam língua de sinais e não veem a si mesmas como sendo marcadas por uma perda, mas como “membros de uma minoria linguística e cultural com normas, atitudes e valores distintos e uma constituição física distinta”

A família assume um papel de extrema importância para auxiliar na adaptação da criança surda como também é responsável pela escolha de um meio de comunicação ou da identidade cultural que sua vez também é uma escolha política. Ser dotado de relações sociais é possuir identidade e esta é construída sobretudo no ambiente familiar como também no ambiente escolar.

A identidade não pode ser vista como resultado de práticas discursivas e sociais em circunstâncias sócio- históricas particulares. O modo como a surdez é concebida também influencia na concepção de identidade. O sujeito não pode ser visto dentro de um (buraco social). Ele afeta os discursos e as práticas produzidos e é por eles afetado.

Os conceitos que permeiam o ambiente familiar escoam na cultura surda, bem como a relação família e escola destes alunos surdos. A compreensão desses conceitos permitiu avaliar o processo inclusivo, podendo fornecer uma visão acerca das mudanças necessárias a inclusão efetiva da pessoa surda.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009

BATISTA JR, José Ribamar Lopes. **Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular**: identidades e letramentos. 2008. 151 p. Dissertação (Mestrado

em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

_____. **Pesquisas em Educação Inclusiva:** questões teóricas e metodológicas. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

Creswell, JW **Projeto de pesquisa: abordagens de métodos qualitativos, quantitativos e mistos** (4ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. (2014).

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa. Coleção Pesquisa Qualitativa** (Coordenação de Uwe Flick) . Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009b.

SANTANA, Ana Paula. Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos.** Manaus: Ed. Universidade Federal do Amazonas, 2002.

Skliar, C.. **Uma perspectiva sócio - histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos.** Em C. Skliar (Org.), *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial* (pp. 105-153). Porto Alegre: Mediação. (1997)

Oliveira, L. de C. F. (2002). *Escola e família numa rede de (des)encontros: Um estudo das representações de pais e professores.* São Paulo: Cabral Ed. e Livr. Universitária.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PREVENÇÃO E COMBATE AO BULLYING NA ESCOLA

Alves Maria de Fátima³⁸
Universidade Sudamericana

RESUMO

O *bullying* se tornou um dos problemas mais sérios entre as violências praticadas por jovens no ambiente educacional, uma vez que pode acarretar consequências danosas para a vida escolar e pessoal das vítimas. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa consiste em analisar práticas de educação no combate ao *bullying* na escola. Os objetivos específicos foram: investigar ações de *Bullying* – verbal; físico e material: praticadas entre alunos nas escolas pesquisadas; compreender as ações, práticas, programas ou projetos de prevenção e combate ao *Bullying* realizados nas escolas. Questiona-se: Quais as prováveis ações, programas ou projetos de prevenção e combate ao *Bullying* realizados nas escolas a serem pesquisadas? A metodologia foi pesquisa bibliográfica e campo em três escolas: pública estadual, municipal e privada, com realização de entrevistas com coordenadores e diretores. Os resultados obtidos indicam a necessidade de práticas educativas em sala de aula que viabilizem e demonstrem a importância da diversidade no combate ao *bullying* na escola.

Palavras-chave: Alunos. *Bullying*. Diversidade. Escola. Práticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

No entendimento de Silva (2010, p. 117), possivelmente o *Bullying* esteja presente em todas as escolas em nível mundial, seja ela pública ou privada, diferenciando-se somente o grau de incidência existente em cada uma, o que leva Fante (2005, p. 10) a afirmar que “[...] o fenômeno é hoje o principal inimigo a ser combatido nas escolas [...]”.

A prática do *Bullying* é um problema amplo e complexo cuja prevenção e combate requerem a adoção de medidas que alcancem a sociedade como um todo, o poder público em âmbito federal, estadual e municipal e, de forma mais sistemática e continuada, todos aqueles envolvidos na comunidade escolar, levando em consideração as características e especificidades de cada instituição.

Uma primeira indicação seria a necessidade de medidas de prevenção a ser adotadas pelo Estado e pela sociedade civil contra as diferentes formas de violência. Convém sejam adotadas políticas públicas que visem discutir e propor medidas de prevenção e combate à violência e suas várias expressões, inclusive utilizando os meios de comunicação como instrumento de mobilização social.

38 1 Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade SUDAMERICANA - fatimalves2@gmail.com

No presente trabalho apresentamos resultados parciais de uma pesquisa sobre práticas educativas na prevenção e combate ao *bullying* na escola. Realizamos pesquisa sobre o *bullying* escolar, adotando como referência empírica de análise três escolas, Escola da Rede Pública Estadual; Escola da Rede Pública Municipal e da Rede Privada, localizadas na sede do município de Floriano/PI.

A pesquisa foi baseada na metodologia qualitativa da pesquisa social, porque concordamos com Minayo e Sanches (IN:MINAYO 2000) quando afirmam que “ [...] o método qualitativo [...] são de natureza diferenciada, mas, se complementam na compreensão da realidade social”.(p.2). Os resultados parciais aqui apresentados são oriundos da pesquisa qualitativa, cujos dados foram levantados através da realização de entrevistas com coordenadores e diretores das três escolas citadas.

PRÁTICAS NA REDUÇÃO E COMBATE AO BULLYING NA ESCOLA

Portanto, faz-se necessário ainda trabalhar de forma ampla e continuada a questão da prevenção e combate à violência escolar. No que se refere à necessidade de adoção de ações preventivas em nível abrangente, segundo Ortega (*In*: PEREIRA, 2009, p. 69) cita três grandes linhas de atuação para a prevenção da violência escolar, quais sejam:

Prevenção Primária: teria a finalidade de otimização das condições sociais que cercam a pessoa, e aconteceria na comunidade, local de moradia e pertencimento do estudante;

Prevenção Secundária: através de ações da escola com o objetivo de prestar assistência aos estudantes em situações de risco, vulnerabilidade social;

Prevenção Terciária: ações a serem realizadas com estudantes que já estejam envolvidos em práticas de violência, criminalidade juvenil, vitimização, etc, com o objetivo de modificar essa situação evitando a ampliação da violência.

É necessária ainda a adoção de políticas, programas e projetos que sejam específicos em termos de prevenção e combate ao *Bullying* na escola. A esse respeito, devemos levar em consideração que não há receitas prontas, ou programas que possam ser adotados indistintamente, pois cada instituição tem peculiaridades a ser consideradas e isso requer planejamento e execução adequados. Contudo, há modelos de propostas que podem ser readequadas para cada instituição escolar.

Um dos programas pioneiros na prevenção e combate ao *Bullying* foi elaborado e desenvolvido por Dan Olwes na Noruega, cujos objetivos são citados por Fante:

desenvolver regras claras contra o *Bullying* nas escolas; alcançar um envolvimento ativo por parte dos professores e dos pais; aumentar a conscientização do problema para eliminar mitos sobre o *Bullying*; e ainda, prover apoio e proteção para as vítimas (FANTE, 2005, p. 45).

O programa *antibullying* criado por Dan Olweus é considerado um dos mais efetivos na redução da prática do *Bullying* e de outros problemas relacionados ao cotidiano escolar. Deu origem a diversos programas *antibullying* em diferentes países do mundo, inclusive no Brasil. Assim, no período 2002-2004, Fante (2010) e equipe implantaram o primeiro programa *antibullying* denominado “Educar para a paz”, em uma escola da rede pública municipal de São José do Rio Preto, cujas ações foram sendo paulatinamente adotadas por várias outras escolas em nível nacional.

Na compreensão de Fante, o Programa “Educar para a paz” configura-se como:

Um conjunto de estratégias psicopedagógicas que se fundamenta sobre princípios de solidariedade, tolerância e respeito às diferenças. [...] Envolve toda a comunidade escolar, inclusive os pais e a comunidade onde a escola está inserida. As estratégias do programa incluem o trabalho individualizado com os envolvidos em *Bullying* – visando à inclusão e o fortalecimento da autoestima das “vítimas” e a canalização da agressividade do “agressor” em ações proativas – bem como o envolvimento de toda escola, pais e a comunidade em geral (FANTE, 2010, p. 1).

O referido programa visa desenvolver ações diferenciadas envolvendo os diferentes sujeitos integrantes da comunidade escolar. Conforme a autora:

Grupos de “alunos solidários” atuam como “anjos da guarda” daqueles que apresentam dificuldades de relacionamento, dentro e fora da escola. Grupos de “pais solidários” auxiliam nas brincadeiras do recreio dirigido, junto aos “alunos solidários”. A interiorização de valores humanistas, bem como a discussão de “situações-problema” de cada grupo-classe, são estratégias que visam à educação das emoções, sendo desenvolvidas semanalmente, durante o encontro entre os tutores e suas turmas. Ações solidárias em prol de instituições filantrópicas são objetivos comuns a serem alcançados pela escola e comunidade (FANTE, 2010, p. 1).

Pereira (2009) demonstra uma série de medidas que podem ser adotadas por qualquer instituição escolar, e que devem ser complementadas com ações específicas, considerando as necessidades de cada escola, dentre elas:

Estratégias de currículo: que consistiria na projeção de vídeos para serem debatidos em salas de aula, dramatizações, análise de histórias e contos da própria literatura infanto-juvenil (conforme cada série), debate do tema de forma transversal em diferentes disciplinas, e outras mudanças em nível de currículo, conforme cada escola:

Criação de Círculos de Qualidade: que consistiria no envolvimento dos alunos em processos onde os próprios alunos façam a detecção dos problemas existentes na escola e proponham soluções e normas para resolvê-los;

Treino Assertivo: Direcionado para as vítimas, para os agressores (e também pode ser direcionado para as testemunhas ou espectadores). Visa trabalhar nas crianças e adolescentes o fortalecimento da autoestima e a capacidade de lidar com o grupo, não se deixando ser agredida e nem agredindo os demais.

Método preocupação partilhada: Visa trabalhar com alunos suspeitos de serem agressores, de forma individualizada, com o objetivo de oferecer possibilidades de mudanças de comportamento e de soluções para os problemas já desencadeados. As sugestões apontadas pelo agressor visando à solução dos conflitos são ponderadas e adotadas quando possíveis e pertinentes.

Melhoramento dos recreios: Visa à adoção de ampliação de atividades lúdicas e prazerosas nos recreios, como por exemplo, a ludoteca; a prática de brincadeiras coletivas, sob a supervisão de um adulto.

Implementação da qualidade de supervisão: Numa perspectiva não de vigilância, mas, de propiciar apoio aos alunos, desfavorecendo as práticas dos alunos agressores, propiciando um recreio mais tranquilo.

No que diz respeito à prevenção do *Ciberbullying*, Fante e Pedra (2008, p. 71) enfatizam que a escola deve orientar seus alunos para o uso responsável e ético dos recursos tecnológicos, e ainda dos perigos que podem apresentar. Bem como, devem abordar o tema com os pais dos estudantes e com os diferentes sujeitos que compõem a escola.

Contudo, conforme apontam Bonfim e Cardoso (2011, p. 14), a sociedade civil, as escolas, as famílias podem utilizar o fato de que os jovens sentem-se atraídos pelas mídias sociais para utilizar isso como fator de prevenção e combate à prática do *Bullying*, através da disseminação de informação e conscientização, ou seja, através de práticas educativas.

Ainda a respeito da adoção de medidas de prevenção e combate ao *Bullying*, Pereira afirma que:

É preciso combater esse tipo de violência e proteger as crianças e jovens, propiciando um ambiente saudável para crescerem e se desenvolverem. Para isso não existe uma receita única, mas, várias que deram certo. O problema reside no fato de que cada escola “é um mundo” de diversidades. Por isso, o primeiro passo é investigar a existência, a frequência, quem são os envolvidos e os locais onde o fenômeno acontece. Depois de conhecer a situação da escola, buscar a melhor forma de intervenção (PEREIRA, 2009, p. 70-71).

Fante e Pedra (2008) esclarecem que a prevenção inicia pelo conhecimento do problema. Assim, cada escola deve realizar ações que lhe possibilitem reconhecer e identificar o problema, bem como as suas consequências para toda a comunidade escolar. Nesse sentido, a escola deve propiciar capacitação permanente do seu quadro profissional visando observação, diagnóstico, intervenção e encaminhamentos corretos. Para isso, recomenda-se a implantação de práticas e oportunidades de discussão do tema com toda a comunidade escolar, e a elaboração coletiva de estratégias para sua prevenção e combate. E que, para além do engajamento de todas as pessoas da comunidade escolar, é necessário dispor de ajuda de consultores externos especialistas no tema, tais como assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, etc.

Nesse contexto, Fante e Pedra (2008) consideram indispensável a adoção de parceria com Conselhos Tutelares, Delegacias da Criança e Juventude, Promotorias Públicas, Varas da Infância e Juventude, Promotorias da Educação, etc., pois, se no âmbito da escola, as ações pedagógicas não forem suficientes e continuarem acontecendo casos de *Bullying*, recomendam que a instituição escolar recorra ao auxílio de profissionais ou de instituições que atuem no sistema de proteção integral de crianças e adolescentes. Os autores enfatizam que no país não há uma legislação específica sobre o *Bullying*, todavia, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA prevê medidas protetivas ou sócio-educativas às crianças e adolescentes que cometerem atos infracionais. Portanto, em casos de persistência da prática e em que não haja solução através das ações pedagógicas realizadas no âmbito da escola, deve-se acionar pessoas ou instituições que integrem o sistema de proteção social à criança e ao adolescente.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

De acordo com os resultados das entrevistas com membros da diretoria e coordenação das escolas. Quando questionadas a respeito de como compreendem a questão da violência na escola, a diretora e coordenadoras ressaltaram de modo geral que essa questão atualmente é um fato frequente. Conforme a diretora:

Essa é uma questão que merece a atenção tanto dos educadores quanto dos familiares, já que muitas crianças são desprovidas de valores necessários para o convívio em sociedade, e a escola acaba tendo que desempenhar um papel que inicialmente seria de responsabilidade da família (DIRETORA).

Uma das coordenadoras relatou que observa a violência na escola como um fenômeno banalizado, pois a mesma vem aumentando, como os casos de agressões a alunos, professores, diretores e demais funcionários, que acontecem e que não são tomadas decisões adequadas para evitá-las.

A coordenadora substituta relatou que a violência na escola é mantida como uma realidade triste, e, de certa forma, muitos buscam saná-la com teorias e intervenções didáticas, sendo que ainda não há perspectiva, pelo menos não em curto prazo, de que ela desapareça.

Quando questionadas a respeito das situações de violência na escola em apreço, as educadoras afirmaram que os casos mais comuns são as constantes práticas de humilhação, agressões verbais e físicas realizadas entre alunos, sendo que especificamente, as práticas de *Bullying* são provenientes de situações de humilhação em relação à etnia. Dessa forma, alunos negros, sobretudo, costumam receber apelidos pejorativos.

Para a segunda coordenadora entrevistada, as situações mais comuns de violência no ambiente escolar envolvem situações de alunos que muitas vezes até sem intenção de machucar, falam mal dos pais, dos colegas, gerando um ambiente propício para futuras agressões.

No que concerne à questão de como a escola pode prevenir os maus-tratos entre alunos, a diretora ressaltou que a prevenção dessa prática entre os alunos deve partir do empenho dos familiares e dos educadores. Portanto, os familiares devem ensinar o respeito e repassar valores tais como aceitação e tolerância e, ainda, buscar solucionar conflitos de forma coerente através do diálogo.

Ademais, os educadores devem procurar supervisionar o comportamento dos alunos para coibir atos de humilhação, resgatar e estimular os valores do indivíduo. Para a coordenadora, a prevenção dos maus-tratos deve partir de conversas, palestras e orientação, principalmente, com os alunos e suas respectivas famílias. Nesse caso, a prevenção dos casos de *Bullying* deve ocorrer a partir do alerta aos pais e aos alunos a respeito dos traumas que a vítima de maus-tratos venha a sofrer, enfatizando que o causador desse tipo de ação deve responder pelas consequências junto com seus pais ou responsáveis. Nesse sentido, as escolas também podem aplicar medidas disciplinares e punitivas em relação aos agressores.

No que concerne às medidas que as escolas adotam em casos de *Bullying*, as entrevistadas ressaltaram que aquelas instituições sempre atribuíram para a importância do respeito mútuo e da solidariedade. Assim, no início do ano letivo, foram distribuídas cartilhas que tratavam sobre o tema. Este material serviu de apoio para os professores, auxiliando-os em sala aula.

Atualmente, as escolas procuram orientar as famílias e os alunos, através da realização de palestras, seguidas de discussões de casos reais divulgados pela mídia, no afã de orientar esse contingente em relação à gravidade da prática do *Bullying*. Relatam ainda que as medidas mais importantes das escolas para lidar com os ataques estão associadas ao fato de que a direção reúne as partes envolvidas, seus respectivos responsáveis e procura estabelecer um diálogo amigável, propondo medidas mais rigorosas caso haja reincidência, podendo haver suspensão ou até mesmo transferência de escola.

Para enfatizar os tipos de medidas adotadas, a direção das escolas relataram exemplos que ocorreram nas escolas, quando aluno constrangia duas alunas, que eram irmãs, por serem negras e por terem o cabelo diferente, outra aluna por ser gorda, aluno chama o outro pé de facão. As famílias foram chamadas para conversar e o problema persistiu. Então, as

escolas optou por levar o problema ao conhecimento do Conselho Tutelar e do Promotor, que chamou a família e o garoto para uma conversa mais repreensiva, o que obteve bons resultados, pois o aluno mudou o comportamento em relação às vítimas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problematização da questão da violência, particularmente da violência no âmbito da escola, é um desafio amplo, complexo e permanente para os estudiosos do tema e para a sociedade em geral, por estar relacionada a uma série de fatores inter-relacionados e que dizem respeito aos sujeitos sociais, às famílias, às escolas e à sociedade.

Dessa forma, a pertinência do estudo realizado espelha uma realidade na qual as escolas precisam adotar ações preventivas e de combate às práticas de *Bullying*, criando alternativas que visem discutir o tema, bem como esclarecer dúvidas a respeito. Por isso, é imprescindível que conste no projeto político pedagógico desses estabelecimentos de ensino propostas e ações voltadas para trabalhar continuamente essa problemática, visto que as escolas precisam e devem ser um local seguro, tranquilo e agradável que permita ao alunado aprender a socializar-se, a desenvolver responsabilidades, a defender ideias e, sobretudo, a assumir sua autonomia. Nesse mister, cabe à escola recuperar um ambiente com segurança que possibilite o desenvolvimento eficaz do processo de ensino e aprendizagem da sua clientela.

REFERÊNCIAS

BONFIM, Ana Paula da Rocha e CARDOSO, Andréa. (2011). **As mídias sociais e a globalização do Bullying**. Trabalho apresentado no Simpósio em Tecnologias digitais e sociabilidade. Mídias Sociais, saberes e representações. Realizado em Salvador-BA, no período de 13 e 14 de outubro, 2011.

FANTE Cléo e José Augusto PEDRA. (2008). **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FANTE, Cléo. (2005). **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. O fenômeno bullying e as suas consequências psicológicas. 2010. Disponível em: < www.psicologia.org.br >. Acesso em: 8 de jan. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). 2000. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17. ed., Petrópolis: Vozes.

PEREIRA, Sônia Maria de Souza. (2009). **Bullying e suas implicações no ambiente escolar**. São Paulo: Paulus.

SILVA, Ana Maria Beatriz Barbosa. (2010). **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM FLORIANO/PIAUÍ

Amanda Soares Barros
Universidade Federal do Piauí
amandasoaresbarros@hotmail.com

Cidenea Rosa Ferreira
Universidade Federal do Piauí
cidineiarosa31@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo realizar um estudo sobre as políticas públicas da educação especial no município de Floriano/ Piauí no período de 1999 a 2017. A fundamentação teórica e metodológica da pesquisa baseia-se nos estudos das autoras Rosa Maria Borges de Queiroz Rosado (2010) e Lucineide Moraes de Souza (2008). Os dados obtidos nessa pesquisa foram através da Secretaria Municipal de Educação, pela coordenadora da educação especial, por meio de uma entrevista do tipo estruturada e por registros das matrículas escolares coletados em abril do referente ano (2018). Pretende-se realizar um breve percurso sobre a educação especial no Brasil, as primeiras instituições especializadas que se mobilizaram para garantir a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais e as primeiras políticas públicas voltadas para a mesma. Os desafios encontrados, as campanhas e as mudanças que ocorreram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, garantindo os direitos e os deveres dos alunos com necessidades especiais.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Inclusão escolar. Educação especial

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo foi elaborado através de pesquisas bibliográficas, baseado nos estudos das autoras Rosa Maria Borges de Queiroz Rosado (2010) e Lucineide Moraes de Souza (2008). Fazendo um percurso da história da educação especial no Brasil. Convidamos a coordenadora da educação especial do município de Floriano. Os materiais e os métodos utilizados foram através de uma entrevista do tipo estruturada, sobre as políticas públicas educacionais implantadas nas escolas. As informações coletadas baseiam-se nos arquivos das matrículas escolares no período de 1999 a 2017 através da Secretaria Municipal de Educação.

É importante ressaltar que os resultados desta pesquisa servirão de apoio para a construção do percurso da educação especial em Floriano/Pi e enriquecer a história da sua trajetória.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A educação brasileira ao longo de seu percurso histórico teve grande dificuldade para incluir todos no seu sistema educacional, e com a educação especial não seria diferente. Os primeiros indícios de uma educação especial brasileira ocorreram em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos meninos cegos, no Rio de Janeiro, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant. Ainda no Brasil Imperial, criou-se o Instituto dos Surdos-mudos, e em 1957 passou a ser conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, também na cidade do Rio de Janeiro. (ROSADO, 2010).

No final do século XIX a educação especial era pouco vista na sociedade brasileira, ainda não se tinha uma política pública educacional voltada para a mesma. Somente no início do século XX é que passa a desenvolver projetos para educação com esse objetivo através de iniciativas privadas e filantrópicas. A primeira instituição criada foi o Instituto Pestalozzi, em 1926 na cidade do Rio Grande do Sul, voltada para crianças e jovens com deficiência mental de comunidades pobres. Com a pouca valorização da educação especial no cenário público, e com necessidade de atendimento as crianças com deficiência surgiu então a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Na qual ainda hoje é referência na educação e acolhimento das pessoas com deficiência. (ROSADO, 2010).

A demanda para atender a toda comunidade de pessoas com deficiência era insuficiente e com isso as instituições privadas lançaram campanhas para a valorização e incentivo dessa educação. A primeira a ser criada foi a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro – C.E.S.B, em 1957 no Rio de Janeiro. Depois criou-se mais duas campanhas com o mesmo tema para deficientes visuais e mentais: Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1958 e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME, em 1960, ambas localizadas no Rio de Janeiro. (ROSADO, 2010). Com a repercussão das campanhas e a luta pela valorização das pessoas com deficiência, finalmente o poder público enquadrando a Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

Finalmente em 20 de dezembro de 1961 é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/61) que consta, relacionado a educação especial o seguinte objetivo:

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

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa a educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções. (LDB, 1961).

Podemos constatar que a LDB de 1961 era vaga em relação a educação especial, pois não tinha como obrigatoriedade a inclusão, e somente no que era possível oferecer aos alunos especiais, não possuindo ensino igualitário a todos.

Segundo Souza (2008):

Dos artigos citados na Lei nº 4.024/61, podemos considerar que o direito à educação está garantido aos - excepcionais, entretanto, a sua integração no sistema geral da educação deve ocorrer quando possível. Assim, não existe a obrigatoriedade da integração, o que na prática levou a organização de um sistema diferenciado para as pessoas com deficiência, sobretudo às deficiências mais severas. (SOUZA, 2008).

Assim como mencionado pela autora, a educação especial ainda era de pouco acesso aos alunos, sem uma política pública que visasse sua total integração para os demais, principalmente para ditas doenças mais severas.

Com o golpe militar de 1964, a LDB passou por mudanças em que transformou seu quadro educacional, garantindo assim uma educação mais tecnicista, surgiu então a nova Lei nº 5.692/71 em 11 de agosto de 1971. Sobre a educação especial a Lei nº 5.692/71 garante:

Art. 9: “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (LDB, 1971).

Percebe-se então que, essa lei que substitui a lei nº 4.024/61 possui uma ampla integração aos alunos com deficiências físicas e mentais, incluindo também os superdotados e os que estão em atraso considerável. Na qual devem receber uma educação especial, fora do sistema geral de educação.

Mesmo com todas as reformas políticas e mudanças no quadro educacional, a educação especial ainda era de pouco acesso e quase inalcançável para maior parte da população. (SOUZA, 2008). Somente em 1973 é que o governo brasileiro se preocupou em criar uma política específica para o atendimento educacional as pessoas com deficiências e necessidades especiais, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Segundo a autora Rosado (2010), “A criação do CENESP extinguiu as Campanhas Nacionais, ficando com os seus acervos (financeiro e patrimonial). Sob a supervisão da Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, o CENESP tinha como finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial do pré-escolar até o ensino superior e supletivo, em todo o território nacional.” Podemos analisar que o CENESP tinha poder para uma maior visibilidade aos alunos com deficiência e sua integração escolar.

Podemos analisar que a educação especial era ainda pouco valorizada. Sem políticas públicas específicas que visassem sua melhoria na qualidade e ao acesso de ensino, e uma educação precária sem recursos financeiros. E quando as escolas aparentavam tal acesso, que integrassem alunos especiais, era apenas de uma determinada doença, não incluindo as demais.

Assim, o CENESP surgiu como forma de destinar os recursos federais aos Departamentos de Ensino do MEC, que repassariam aos Estados por meio desses órgãos. Com o objetivo de promover o planejamento integrado da educação especial no Brasil, e prestaria coordenação técnica às atividades desenvolvidas nos estados do país. (ROSADO, 2010). Esse centro passou então a ser denominado Secretaria de Educação Especial – SESP, extinta em 1990. A partir de então, todo o marco feito pela educação especial é ministrado pela Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb.

A atual constituição, promulgada em 05 de outubro de 1988, garantiu de forma mais abrangente os direitos e deveres das pessoas com deficiência, segundo a autora Rosado (2010):

Na Constituição de 1988, encontramos muitos artigos (Art. 7, XXXI; Art. 23, II; Art. 24, XIV; Art.37, VIII; Art. 203, IV e V; §1º, II, §2º; Art. 244) que contemplam as pessoas com deficiência, garantindo legalmente os direitos sociais ligados ao trabalho, reabilitação, previdência, transporte, adaptação de logradouros e outros; porém, como o nosso

interesse está voltado para a Educação Especial, não podemos deixar de incluir o artigo 208, inciso III, do Capítulo referente à Educação, a qual expressa que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino. (ROSADO, 2010).

Com a promulgação da atual constituição, as pessoas com deficiência conseguiram seu espaço, apesar de ainda ser um passo longo a ser alcançado, mas a lei garante seus direitos e deveres perante a sociedade, com melhoria de vida e também na educação.

Foi realizada na Tailândia, em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. E em 1994, ocorreu na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, na qual propôs um aprofundamento na discussão sobre os problemas e as causas da exclusão escolar. Essas duas conferências resultaram na Declaração de Salamanca, que foram de grande valia para as políticas universais sobre a inclusão. (SOUZA, 2008).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996, é reconhecida como a LDB mais completa em relação as anteriores, no que se refere a educação especial, essa lei prevê:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio, especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (LDB, 1996).

Essa nova lei propõe e exige mudanças no quadro educacional brasileiro da educação especial, onde as escolas estarão responsáveis de incluir todos os alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula, com recursos e materiais adequados, reorganização do projeto político pedagógico, total integração escolar e também na comunidade em que está inserido.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. (MEC/SECADI).

MATRÍCULAS ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE FLORIANO/PI

A seguir, será apresentado um quadro com os dados escolares referentes às matrículas na educação especial no município de Floriano no Piauí do período entre 1999 a 2017, os dados foram coletados em abril do referente ano. (2018)

| Anos | Municipal | Estadual | Federal | Privada | Total |
|------|-----------|----------|---------|---------|-------|
| 1999 | 0 | 23 | 0 | 0 | 23 |
| 2000 | 0 | 28 | 0 | 0 | 28 |
| 2001 | 0 | 35 | 0 | 0 | 35 |
| 2002 | 0 | 29 | 0 | 8 | 37 |
| 2003 | 0 | 16 | 0 | 11 | 27 |
| 2004 | 0 | 49 | 0 | 0 | 49 |
| 2005 | 0 | 26 | 0 | 46 | 72 |
| 2006 | 0 | 46 | 0 | 51 | 97 |
| 2007 | 0 | 80 | 0 | 205 | 285 |
| 2008 | 27 | 89 | 0 | 170 | 286 |
| 2009 | 66 | 8 | 0 | 5 | 79 |
| 2010 | 83 | 16 | 0 | 97 | 196 |
| 2011 | 109 | 16 | 0 | 10 | 135 |
| 2012 | 125 | 8 | 0 | 11 | 144 |
| 2013 | 165 | 0 | 0 | 15 | 180 |
| 2014 | 182 | 0 | 0 | 14 | 196 |
| 2015 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2016 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2017 | 646 | 0 | 0 | 0 | 646 |

(Dados obtidos através da Secretaria Municipal de Educação)

Percebe-se, pelos dados obtidos através da Secretaria Municipal de Educação no município de Floriano, que a primeira iniciativa de uma educação especial só ocorreu através do Estado até o ano de 2001. A partir do período de 2002, com entidades privadas, aumentaram o número de matrículas nas escolas. E apenas em 2008, é que o município implementa a educação especial como oferta de ensino nas escolas regulares. Em 2017, é o ano com maior índice de matrículas na educação especial. Vale ressaltar que as matrículas referem-se ao ensino fundamental do 1^a ao 5^a ano da educação básica.

Em uma entrevista feita com a coordenadora da educação especial no município de Floriano/Pi, nos apresentou algumas das políticas públicas vigentes nas escolas, o apoio dado a esses alunos e os materiais necessários para as salas de aula.

A entrevista foi realizada no dia 30 de maio de 2018 com a coordenadora da educação especial. Atualmente o município de Floriano apresenta 15 salas de recursos multifuncionais incluindo a educação no campo e a educação na zona urbana, com profissionais da equipe multidisciplinar. Incluindo 2 (duas) psicólogas, 2 (duas) fonoaudiólogas, fisioterapeuta e psicopedagoga para atender as especificidades dos alunos. Possuindo auxílio dos cuidadores educacionais, totalizando 80 (oitenta) cuidadores que atendem na rede municipal. Segundo a coordenadora da educação especial, a demanda de cuidadores vai surgindo de acordo com a quantidade de matrículas realizadas.

Dentre as necessidades mais apresentadas pelos alunos estão inclusos o autismo e deficiência intelectual que envolve os transtornos globais do desenvolvimento. As escolas apresentam um Projeto Político Pedagógico (PPP) adequado para atender as especificidades dos alunos no seu sistema de ensino.

Nos resultados obtidos podemos notar que o município de Floriano ainda possui poucas políticas públicas voltadas para educação especial, mas que busca melhorar a integração dos alunos com necessidades especiais, com auxílio dos professores e dos cuidadores escolares,

visando uma melhoria das condições educacionais dos alunos, com apoio também das salas multifuncionais e dos recursos oferecidos. Porém, para a demanda do número de matrículas no ano de 2017, o município de Floriano conta com poucos profissionais ao atendimento psicológico e fonoaudiólogo para os alunos.

Percebemos que necessita empregar mais políticas públicas educacionais para o atendimento dos alunos especiais, na qual a LDB 9.394/96 garante que tenham uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises feitas no presente artigo nos mostram o quanto a educação especial ainda precisa de uma maior visibilidade pelo governo público e principalmente pela sociedade, e que só a partir da década de 70 que existiu uma preocupação pela educação especial, por isso ainda enraizada nos dias atuais. E só no ano de 2008 que a secretaria municipal de Floriano se preocupou em ofertar vagas para os alunos com necessidades especiais, como consta no quadro apresentado.

A educação especial ainda precisa de maior credibilidade na sociedade, para se ofertar melhores condições educacionais aos alunos para que assim, se possa obter um futuro promissor e de qualidade aos mesmos. Uma educação que garanta sua permanência e acessibilidade no convívio perante a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

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

Educação Especial – Ministério da Educação – Portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32101-educacao-especial/>>. Acesso em: 16 de jun. 2018

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 16 de mai. 2018.

ROSADO, Rosa Maria Borges de Queiroz. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PIAUÍ – 1968 A 1998: reflexões sobre sua história e memória. TERESINA, 2010.

SOUZA, Lucineide Moraes de. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – CONCEPÇÕES DE PROFESSORES. Teresina, 2008.

O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UFPI! O PARFOR EM QUESTÃO

Edmilsa Santana de Araujo

RESUMO

Esta pesquisa está inserida no debate nacional sobre as políticas curriculares para a formação de professores no país: o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Entendo que tais políticas são elaboradas de modo circular e em múltiplos contextos, discutimos a temática utilizando autores como Ball (1992), Bowe (1992), Maivardes (1997) e Lopes (2010). Nessa direção, objetivamos analisar o currículo pensado e proposto no curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí, a partir das ementas. Para tanto, traçamos um percurso teórico-metodológico e, para a coleta de dados, utilizamo-nos da entrevista com alunos do curso e, e para analisar os discursos circulantes no contexto da política na UFPI, a análise de conteúdo, embasada em Bardin (1997). Como achados dessa pesquisa, percebeu-se através dos sujeitos pesquisados que o currículo precisa ser ressignificado e interpretado por parte dos sujeitos melhorando a base de seu conhecimento para apoiar as políticas criando comunidades de aprendizagem. A análise deste trabalho oferece fatores para uma reflexão sobre planejamento e o desenvolvimento curricular neste curso.

Palavras-Chave: Políticas Curriculares. Formação de professores. Curso de Pedagogia. PARFOR.

INTRODUÇÃO

Esse estudo tem como objetivo investigar a produção de políticas de currículo em um programa oficial voltado para a formação docente no país: o *Plano Nacional de Formação de Professores* (PARFOR). Entendendo que tais políticas são elaboradas de modo circular e em múltiplos contextos (BALL & BOWE, 1992), interessa-me, em especial, abordar essa produção de políticas em um contexto institucional específico – o *curso de Pedagogia* da Universidade Federal do Piauí (UFPI) –, focalizando a participação dos professores leigos em formação na construção dos currículos acadêmicos.

Nossa compreensão sobre as políticas de currículo dialoga com a corrente pós-crítica, na qual se situam autores como Ball (1992), Bowe (1992), Mainardes (1997) e Lopes (2010), os quais esclarecem que as políticas curriculares são decorrentes da influência de múltiplos contextos e de diversos discursos no âmbito global/local. Assim, essas políticas são dinâmicas e complexas, resultantes de decisões oficiais, tidas como instâncias legitimadas de poder e dos atores sociais que de alguma forma, intervêm, direta ou indiretamente, nos campos de dominação na qual estão imersos. (PACHECO, 2003)

Sendo assim, os sujeitos que materializam o currículo são também construtores das políticas curriculares, no momento em que estas são ressignificadas no contexto da prática.

Ressaltamos a importância desse estudo, à proporção em que buscamos conhecer de que forma as políticas curriculares são ressignificadas para a formação de professores do curso de pedagogia do PARFOR-UFPI.

Procuro questionar como tem sido construído o curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI em meio às demandas oficiais e institucionais, quem são os professores leigos que participam do mesmo e quais são as possibilidades formativas, considerando tanto os documentos escritos quanto o currículo em ação, e como as experiências desses profissionais em formação interferem na transformação dos currículos, e que concepção de formação esta política enseja. Na análise, concentro-me na produção das políticas de currículo em diferentes contextos, buscando compreender como a experiência que vem sendo produzida na UFPI se articula com outros espaços e tempos que elaboram os textos políticos e a influenciam.

DIALOGANDO COM PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Contribuições da abordagem do ciclo de políticas para a análise de políticas educacionais

Para Stephen Ball e colaboradores (BALL, BOWE & GOLD, 1992; BALL, 2006), a produção de políticas de currículo não é um simples processo de formulação de textos curriculares seguidos da implementação via o trabalho dos professores. De acordo com esses autores, os textos e discursos curriculares são produzidos em contextos distintos, configurados por distintas arenas de ação onde são produzidos e circulam diversos discursos sobre as concepções e finalidades das políticas curriculares (BALL, BOWE & GOLD, 1992), em um ciclo contínuo produtor de políticas. Nele, o autor do texto político não pode controlar o seu significado, os textos legais são produtos dos compromissos feitos em vários níveis – desde os pontos iniciais, de influência, das interferências dos grupos de articulação, passando pelas micropolíticas das formulações legislativas e parlamentares –, embora apenas certas agendas e vozes sejam reconhecidas como legítimas (BALL, 2006). Isso significa, portanto, que ainda que as políticas de currículo sejam produzidas em um ciclo contínuo, com a participação de diferentes grupos e sujeitos, alguns discursos são mais ouvidos que outros, algumas vozes sobressaem em detrimento de outras. Tal abordagem, no entanto, reconhece a importância desses diferentes atores e grupos de interesse na produção e implementação das políticas, além de suas possíveis reinterpretações dos textos das mesmas. Afinal, para Ball (2009), o ciclo de políticas não diz respeito a uma simples explicação das políticas, mas se refere a uma maneira de pesquisar e de teorizar sobre elas. Sendo assim, ao analisar a atuação de sujeitos e grupos sociais na produção de políticas públicas, entendo, ao lado desse autor, que a compreensão da política vai além das ações do Estado, a partir dos diferentes contextos de produção.

Tal perspectiva rompe com visões estadocêntricas que conferem poder absoluto ao Estado, questionando as entidades fixas e o par binário dominante/dominado, que interpretam as políticas de currículo como se fossem elaboradas e aplicadas de cima para baixo, sem considerar os poderes que atuam dentro dela (MAINARDES, 2006). Movendo-me nessa direção ao refletir sobre a centralidade do conhecimento nas políticas educacionais, concordo com Ball (2004b) quando afirma que precisamos analisá-las buscando referenciais que estejam além do Estado-nação, por entender que a educação adquire a dimensão cada vez mais de um assunto que abrange políticas regional e global.

Nesse mesmo movimento, Mainardes (2006) enfatiza que a abordagem do ciclo de políticas permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais, desde a sua formulação até a implementação no contexto da prática, assim como de seus resultados e efeitos. Trata-se do conceito de atuação ou política colocada em ação (policy enactments), utilizados para indicar que as políticas no contexto da prática são interpretadas e materializadas de formas diferentes e variadas e os atores envolvidos – professores, orientadores, diretores – possuem controle do processo e não são somente implementadores das políticas. Para o autor, no entanto, no que se refere às políticas públicas e educacionais, muitos autores brasileiros analisam essas políticas enfatizando abordagens convencionais e lineares, dando pouca atenção a abordagens críticas e dialéticas, mesmo este sendo um campo em permanente construção e expansão (MAINARDES, 2009). De acordo com ele:

A literatura internacional sobre análise de políticas é bastante vasta e uma série de abordagens analíticas têm sido formuladas. A abordagem proposta por Taylor (1997), sugere a necessidade de se explorar os contextos, textos e consequências das políticas. Isso implica buscar analisar a trajetória das políticas desde seus antecedentes até seus resultados/efeitos (MAINARDES, 2009, 16).

Para realizar essa tarefa, Mainardes (2006) destaca que o estudo das políticas educacionais por meio da abordagem proposta por Ball, Bowe & Gold (1992) possibilita um entendimento da produção das mesmas em variados contextos que, relacionados entre si, são atemporais e não seguem etapas lineares. São eles: o *contexto de influência*, o *contexto de definição dos textos políticos* e o *contexto da prática*, que foram descritos por Ball, Bowe & Gold (1992), assim como o *contexto dos resultados* e o *contexto da estratégia política*, descritos posteriormente por Ball (1994). De acordo com Mainardes (2006, 47), “os três primeiros contextos são os mais utilizados na análise das políticas educacionais”. No *contexto de influência*, os grupos de interesse disputam a definição das finalidades da educação, sendo o lócus no qual as políticas públicas são formuladas e os discursos são construídos. O *contexto de definição dos textos políticos* relaciona-se, como o próprio nome indica, aos textos das políticas, que tomam várias formas e devem ser (re) lidos e (re) interpretados: os discursos e pronunciamentos; os textos legais; as normativas formais e/ou informais.³⁹ Já o *contexto da prática* é onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações na política original (MAINARDES, 2006). De acordo com Ball, Bowe & Gold (1992), é nele que a política está sujeita à interpretações e recriações, não sendo simplesmente “implementada”.

A abordagem do ciclo de políticas me permite, portanto, evidenciar o papel ativo dos professores no processo de interpretação e de recriação das políticas educacionais. No diálogo com ela, por exemplo, Terreri & Ferreira (2013, p. 107) produzem uma interessante explicação para a articulação que ocorre, na produção de políticas para a formação inicial de professores, em especial nas Ciências Biológicas, entre o *contexto de definição dos textos políticos* e o *contexto da prática*:

Compreendemos que os discursos de prática circulam no *contexto de definição dos textos políticos*, os quais recontextualizam e hibridizam tradições e *novidade*, produzidos na relação com sentidos da teoria, que são mobilizados, sobretudo, pela defesa de uma articulação de ambas as dimensões no processo formativo. Entendemos que as políticas curriculares

39 Neste estudo, considero o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) como um exemplo de texto que foi elaborado no *contexto de definição dos textos políticos*.

mantêm uma relação não verticalizada e não hierárquica e configuram distintos espaços de negociação de sentidos em torno do que é a profissão docente e de como se deve formar o professor.

Os dois últimos contextos que foram descritos posteriormente por BALL (1994) – o *contexto dos resultados* e o *contexto da estratégia política* – referem-se, respectivamente, aos resultados e aos efeitos da política, assim como às providências que deveriam ser tomadas para lidar com tais resultados e efeitos. O *contexto dos resultados* encontra-se ligado às questões de direito ao acesso e permanência, assim como às de igualdade, justiça, liberdade individual e direito à educação, relacionando-as aos demais direitos sociais. As mudanças e os impactos são importantes, portanto, no contexto dos resultados/efeitos. Já o *contexto da estratégia política*, segundo Mainardes (2007, p. 32), tem ligação com a “identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessários para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”.

Para este trabalho, busco ater-me aos três primeiros contextos mais utilizados nas análises das políticas educacionais: o *contexto de influência*, o *contexto de definição dos textos políticos* e o *contexto da prática*. Considerando que as influências nas decisões educacionais nos diversos países, inclusive no Brasil, não podem ser vistas como determinantes nas políticas educativas, pois cada contexto interpreta e recria as políticas (BALL, 2009b), transformando significativamente a política original por meio da recontextualização. Neste caso, considero o PARFOR produto de várias influências e interdependências que resultam na combinação de lógicas globais, distantes e locais (BALL, 2001), que são recontextualizadas de formas diferentes em cada realidade. Neste movimento, busco compreender o que ocorre quando o texto da política oficial se desloca para o *contexto da prática*. A passagem do *contexto de definição dos textos políticos* para o *contexto da prática* envolve acordos, ajustes e lutas necessários para colocar o texto da política em prática (MAINARDES & MARCONDES, 2009). Esse aspecto me aproximou mais da discussão do objeto de pesquisa deste estudo, pois no campo da produção curricular compreendo o currículo como um campo de lutas por imposição de sentidos, um artefato social e histórico que é produto de conflitos e negociações. A partir da acepção de Ball (1992 e 1994), percebo as políticas de currículo como produções cíclicas contínuas intermediadas pelos diversos contextos. Ao abordar o currículo do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI considero importante, portanto, analisar os mecanismos que o influencia nesse ciclo proposto por Ball.

Algumas aproximações sobre política pública, política de formação e currículo

Para uma compreensão mais adensada a respeito da formação de professores, penso ser necessário refletir sobre como estas se inserem no âmbito das políticas educacionais. Neste sentido, abordo as questões relativas ao tratamento que as políticas públicas apresentam sobre a formação de professores, haja vista entender que ambas dialogam com as políticas neoliberais e suas determinações para a configuração do estado moderno.

As implicações das abordagens e análises de políticas públicas no Brasil é um campo fértil para investigações que, nas últimas décadas, ganhou espaço dentro das Ciências Política, Administrativa e Jurídica (FREY, 2000, p. 212). É em meio a esse movimento que percebo a fertilidade da abordagem do ciclo de políticas formulado por Ball e colaboradores, uma vez que ela assume, como já mencionado, uma visão não estadocêntrica e não verticalizada das políticas de currículo. Nessa perspectiva, na presente seção interessa-nos, em especial, a sua definição do *contexto de influência*.

Para Ball (2009), é nesse contexto onde normalmente as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, onde grupos de interesses disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação. No *contexto de influência*, fazem-se presentes as redes sociais, atuando dentro e em torno dos partidos políticos, o governo, a sociedade civil organizada, os organismos internacionais, o legislativo etc.; por meio de suas ações, tais organismos e entidades fazem com que as concepções e significados adquiram legitimidade e formem um discurso de base para a prática política dos mais diversos grupos sociais e está frequentemente relacionados com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas.

Ball (2009) parte do entendimento que as políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração, de implementação e de obtenção de resultados, formas de exercício do poder político, onde as relações de poder permeiam causando conflitos sociais. Como o poder envolve vários sujeitos com interesses diferentes e até contraditórios, há necessidade de uma série de mediações sociais e institucionais para que se chegue a um consenso, ainda que provisório, que dê legitimidade a essas políticas. Ainda que, de modo geral, muitas políticas públicas objetivem responder às demandas dos setores menos favorecidos da sociedade, estas são interpretadas por aqueles que ocupam o poder e são influenciadas por pressão e mobilização social. Isso significa que, nos processos de regulação⁴⁰ dos inúmeros conflitos que se formam entre os diversos atores sociais, existe uma série de contradições e de conflitos que não se resolvem de maneira simples e/ou espontânea (BALL, 2009).

Ball & Mainardes (2011), ao se referirem às políticas educacionais, descrevem que as mesmas envolvem conflitos e disputas de várias ordens, a produção de ‘necessidades’ que são legais e institucionais, de crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, de pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, em processos que envolvem relações de poder de vários tipos, sedimentação, lacunas e espaços, dissensos e constrangimentos materiais e contextuais. No diálogo com esses autores, é possível perceber que, ainda que as políticas educacionais sejam pensadas e escritas para infraestruturas adequadas, sem considerar variações de contexto, recursos, desigualdades regionais e locais, elas não são fixas e imutáveis, podendo ser interpretadas e compreendidas como resposta a problemas da prática. Como destaca Ball (2011, p. 45):

As [...] políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizadas e deveria ser esperado, que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser ‘criativas’.

Importa salientar que, de acordo com Ball (2011), políticas, representações e intérpretes ‘autorizados’ – como ministros, secretários e assessores – mudam com frequência, o que faz com que os propósitos passem por mudanças. Nesse processo, criam-se lacunas e espaços para determinadas ações, que vão sendo ocupados no *contexto da prática*. Isso significa que os textos das políticas de currículo que chegam às universidades e escolas não surgem de repente e não são homogêneos. Nessa mesma direção, tanto gestores locais quanto docentes são importantes mediadores das políticas; afinal, as suas ações e reações afetam as leituras e os destinos dos textos (BALL, 2011).

40 O conceito de regulação, em um contexto, significa regulação centralizada e burocratizada ou o “Estado regulador”, que pressupõem a existência de unidades autônomas; e em outro, a regulação aparece associada ao conceito opositor de “des-regulação”, que a regulação estatal é substituída por uma iniciativa privada com a criação de “quase-mercados educacionais.” (BARROSO, 2005)

Para Ball (2009), a política se encontra teoricamente definida por três grupos: política construída por regulações e imperativos; política construída por princípio e valores; e a política como esforços coletivos com múltiplos níveis de interpretação e tradução. É também com esta orientação que Barroso (2005) afirma que “uma política pública sempre implica em alguma forma de regulação”. O autor nos alerta para os conceitos diversificados de regulação, entendendo que é preciso ficar atento aos sentidos em que se quer empregar, dependendo dos contextos. O autor estabelece diferenças entre regulação e regulamentação não por sua finalidade (ambas visam à definição e ao cumprimento de regras que operacionalizam objetivos), mas, sim, em relação ao fato de a “regulamentação ser um caso particular de regulação, uma vez que as regras estão neste caso, codificadas (fixadas) sobre a forma de regulamentos, acabando, muitas vezes, por terem um valor em si mesmas, independente do seu uso” (BARROSO, 2005, p. 727-728).

De acordo com Oliveira (2009), o termo regulação ganha precisão conceitual no bojo da teoria da regulação social, a partir das influências funcionalistas e estruturalistas. Para o autor, a “[...] tensão presente no contexto da globalização entre as dimensões locais e globais tem forjado uma nova regulação social e educacional” (OLIVEIRA, 2009, p. 47). Afinal, a teoria da regulação admite “que a dinâmica social não pode ser perdida e que são múltiplos os atores que intervêm nessa realidade” (OLIVEIRA, 2009, p. 61). Nessa perspectiva, Oliveira (2009, p. 47-48) destaca o quanto as políticas:

Surtem como soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca de adequação e racionalização dos recursos existentes, acompanhada de ideia de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação locais. De uma maneira geral, tem acompanhado a tendência de retirar cada vez mais do Estado seu papel executor e transferir para a sociedade – esta, muitas vezes traduzida de forma significada como mercado – a responsabilidade pela gestão executora de serviços, alterando a relação com o público atendido.

É a partir desse entendimento, que coloca as políticas públicas para a educação em meio a regulações e imperativos, que me alinho com Lopes (1999, p. 55) quando, no diálogo com Ball e colaboradores (MAINARDES, 2006, p. 47-69), assinala que:

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção de produção de saberes, divisão de mundo, de habilidade, de valores, de símbolos e significados, portanto de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando apto a ser ensinado.

Isso significa que as políticas curriculares planejam ações que serão vivenciadas em vários espaços, com diferentes leituras, por diferentes atores. “A política curricular no Brasil, muitas vezes tem sido interpretada como “guia para a prática”, seja para orientar de forma técnica ou como a prática deve ser desenvolvida, seja para orientar de forma crítica como a prática deveria ser para assumir determinadas finalidades de transformação social” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 234). Como já mencionado, Ball, Bowe & Gold (1992), citados por Lopes (1992, p. 52), afirmam que os efeitos das políticas curriculares no *contexto da prática* são igualmente condicionadas por questões institucionais e disciplinares; afinal,

As instituições e seus grupos disciplinares têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e forma de organização, que produzem diferentes experiências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, às mudanças curriculares, interpretando-as.

Em síntese, as políticas estão sempre em processo, sendo muitas e diversas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em constante processo de interpretação das interpretações (BALL, 1994). Nessa perspectiva, os estudos sobre políticas de currículo devem voltar-se à articulação de diferentes contextos de produção dessas políticas, em um processo de luta política em torno de projetos distintos, entendendo a política curricular como cenário de lutas hegemônicas (DIAS, 2009). Tais políticas curriculares devem ser consideradas, portanto, no âmbito de um ciclo contínuo produtor de políticas, elaboradas na confluência de diferentes contextos, que não tem seus significados fixos, mas que, nesse processo de reinterpretação pelos diferentes sujeitos/dimensões, geram práticas diversas (BALL, 1997).

Torna-se relevante, então, reconhecer a atuação desses diferentes sujeitos e grupos sociais na produção de políticas de currículo, nos variados contextos, na área da Educação. No diálogo com o ciclo de políticas (BALL, BOWE & GOLD, 1992), entendo que devemos dirigir nossa análise na tentativa de entender os diferentes acordos que são estabelecidos, as formulações propostas e os embates em torno de projetos em disputa na sociedade, nos níveis local, nacional e global. Afinal, são esses sujeitos em ação que ocupam diferentes posições de poder, que difundem diagnósticos e soluções para que as políticas curriculares tornem-se elementos imprescindíveis na problemática da política curricular (DIAS, 2009). Torna-se necessário, portanto, considerar as inúmeras forças que transitam nos processos de elaboração e de implementação das políticas públicas, nos seus diversos aspectos – sejam eles, econômicos, políticos, ideológicos – e variados atores, haja vista a política educacional ser uma arena de conflitos, disputas, contradições e antagonismos.

Como as políticas curriculares não são desencarnadas, os grupos de interesses que atuam sobre elas também estão sujeitos a investigações (BALL, 1997). Esse é um modo interessante de compreender os discursos que permeiam o campo da política em seus diversos processos de legitimação em contexto de produção. Afinal, a elaboração das políticas de currículo sempre é uma ação criativa, uma vez que envolve processos complexos de recriação e interpretação, modificando sentidos e significados. Das três abordagens da política – aquela construída por regulações e imperativos, a que é produzida por princípio e valores, e a que se percebe como um movimento de esforços coletivos, com múltiplos níveis de interpretação e tradução –, Ball (2009) entende que não há uma mais ou menos correta. Para o autor, o mais importante é compreender que as políticas estão sempre em movimento, em um processo cíclico e dinâmico.

O PARFOR como política pública educacional, seu perfil e seus sujeitos

O PARFOR como política pública é parte do ciclo de políticas proposto por Ball, Bowe & Gold (1992), sendo produzido no *contexto de definição dos textos políticos*, no diálogo com o *contexto de influência* e sendo ressignificado em variados *contextos da prática*, como o aqui investigado. Assim, ao iniciar uma discussão sobre o currículo do curso de Pedagogia do PARFOR da UFPI, entendo ser preciso enfatizar que este está inserido em uma política educacional mais ampla, voltada para a formação de professores, que reconhece de modo explícito os problemas dessa formação no país. Afinal, as políticas nacionais que favorecem

os programas especiais de formação buscam corrigir déficits educacionais que vieram sendo produzidos ao longo do tempo, visando uma solução, mesmo que tardia. Convém observar os movimentos realizados, especialmente a partir da década de 1990, que colocam como foco central das políticas nacionais a formação docente, uma vez que “o professor, tido como agente de mudança, emerge [...] cada vez mais como responsável pela realização do ideário do século XXI” (SCHEIBE, 2010, p. 987). Para Brzezinski (2002, 174):

Nesse sentido, ocorre no cenário nacional importante investimento sobre a formação inicial e continuada de professores, as quais ocorrem através de debates, discussões e críticas sobre as iniciativas empreendidas pelas políticas públicas alternativas no âmbito da formação, as quais contemplam o papel das instituições de ensino superior, da formação inicial e continuada, da profissionalização e identidade docente.

De acordo com dados extraídos do Censo Escolar de 2007, Brzezinski (2008, p. 983) retratou que o Brasil, nessa época, possuía cerca de 64,4% do total de professores da Educação Básica com formação em nível superior completo, dos quais “pelo menos 10% não possuem curso de licenciatura, não tem a formação compatível com a disciplina que lecionam”. É no diálogo com dados como esse que emerge o Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR), como uma ação voltada para um trabalho conjunto do governo e da sociedade civil com a finalidade de promover a qualidade na educação, na formação inicial e continuada. Ele é parte das políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado brasileiro no período do governo de Luiz Inácio Lula da Silva e, portanto, sofre múltiplas determinações da conjuntura política nacional neste momento. O PARFOR estipula que, mediante mecanismos de parceria e cooperação, o poder público ofereça cursos superiores públicos, gratuitos, que visem a qualidade, destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais que não possuem a formação considerada adequada, conforme as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/96). Nesse sentido, dialoga com discursos já presentes na área, os quais destacam, por exemplo, que “a formação continuada de professores é de responsabilidade do indivíduo, do Estado e da sociedade” (ANFOPE, 1996, p. 26).

O PARFOR foi implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os Estados, Municípios, Distrito Federal e Instituições de Ensino Superior (IES). O programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de Licenciatura, Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica. Nesse movimento, o objetivo do Plano é o de:

Induzir e fomentar a oferta de Educação Superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da Educação Básica no país (BRASIL, 2009, s/p).

De modo geral, os cursos de primeira licenciatura apresentam carga horária mínima de 2.800 horas de disciplinas de caráter teórico e 400 horas de estágio para professores sem graduação. Na segunda licenciatura, a carga horária varia de 800 a 1.200 horas para professores que lecionam fora da área de formação e há também os cursos de formação pedagógica para os bacharéis sem licenciatura (BRASIL, 2009, p. 07). A coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é responsável por organizar, fomentar

e avaliar a formação universitária nesta modalidade. Os professores da rede pública devem fazer uma pré-inscrição através da Plataforma Freire⁴¹ (<http://freire.mec.gov.br>), que é um sistema elaborado pelo MEC e destina-se a efetuar a pré-inscrição para diversos cursos de formação universitária.

No que refere às propostas dos cursos oferecidos, as Matrizes Curriculares do PARFOR são as mesmas das matrizes curriculares dos cursos “regulares” das IES que aderiram ao Programa, o quer dizer que, em uma mesma instituição, as disciplinas e as cargas horárias são iguais, independente de ser uma turma regular ou uma turma do PARFOR. Contudo, a CAPES indica a necessidade de uma articulação entre as propostas de formação oferecidas pelo PARFOR e a prática vivenciada pelo aluno, já que tem experiência em sala de aula. No site da CAPES, consta a seguinte informação:

Os cursos devem abordar temas relativos à realidade da escola, discutindo seus problemas e perspectivas de ações pedagógicas relacionadas à experiência do professor cursista. As propostas também devem considerar que professores já formados farão cursos em áreas diferentes e que por isso necessitarão de uma metodologia específica para tal aprendizagem.⁵²

A posição de Ball (2006), ao argumentar sobre política como texto e política como discurso, ratifica que a política como texto refere-se aos documentos oficiais que apresentam intencionalidades e proposições de ações. Isso posto, leva a um volume enorme de documentos oficiais decorrentes. Faz-se necessário tecer fios desta complexa teia de significados sobre a formação dos professores que estão em voga na configuração de novas realidades, uma vez que:

Além dos problemas de natureza propriamente política, temos os das marés documentais que invadem a área educacional dificultando o acompanhamento da produção dos textos oficiais. De outro lado, há também um despejo sobre nós de documentos internacionais, organicamente articulados àqueles emitidos no Brasil, cujo a leitura é inesgotável, e, certamente, não pode ser feita individualmente. Não bastasse esses fenômenos, há o relativo às mutações, às ressignificações, às substituições, às supressões e as inclusões conceituais. De fato, quem pretenda compreender a política educacional terá um árduo trabalho a realizar (EVANGELISTA, 2009, p. 01).

Depois da pré-inscrição na Plataforma Freire⁴², os dados dos professores são enviados para as secretarias de educação estaduais e municipais e para autorização. Tudo isso depende da demanda de professores interessados em cursar e da logística organizada pelas próprias secretarias. Quando o professor recebe a confirmação, após selecionado, seus dados são enviados para as IES na qual participará. A decisão do número de vagas ficará a cargo das IES, que possuem autonomia para decidir o número de vagas a oferecer e se é preciso uma seleção. O formato de como ocorrerá a seleção é decidido pelas IES, podendo ser sorteio

41 Neste espaço, o professor tem o seu currículo profissional e acadêmico cadastrado e atualizado. Inicialmente, ocorre a fase da pré-inscrição dos professores mediante a oferta de formação pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. A partir disso, as secretarias estaduais e municipais de Educação tem condições de organizar um planejamento estratégico, no sentido de adequar “[...] ofertadas IES públicas à demanda dos professores e às necessidades reais das escolas de suas redes” (BRASIL, 2009, p. 07), e proceder à efetiva inscrição dos professores nos cursos em oferta. ⁵² http://www.capes.gov.br/educacao_basica/parfor. Acesso em 10/10/2014.

42 Sistema Informatizado ligado à página do Ministério da Educação na internet. ⁵⁴ http://www.capes.gov.br/educacao_basica/parfor. Acesso em 10/10/2014.

ou vestibular, sendo este, diferenciado ou outra forma que julgarem necessário. A partir daí o professor pode fazer a sua matrícula e iniciar o curso. Estes cursos são na modalidade presencial, considerando-se as especificidades da turma de professores que já são atuantes na rede pública.⁵⁴ De acordo com Gatti (2010, 97), as principais potencialidades do PARFOR são:

Empenho da universidade em buscar alternativas pedagógicas para o trabalho com alunos que já são docentes; consciência por parte dos formadores e da coordenação de que as turmas do PARFOR apresentam características diferenciadas; cuidado dos formadores no momento de preparo das aulas e do material didático; esforço por parte dos formadores para aproximar a universidade e a escola; o cumprimento da carga horária estabelecida; bibliografias atualizadas e interessantes e preocupação dos formadores com as estratégias de ensino e metodologia.

PARFOR: uma ponte para a Formação de Professores em serviço

Os vários tipos de formação na sociedade contemporânea têm sido produzidos em meio às condições sociais nas quais temos construído a educação básica. Segundo

Gatti (2010), são muitos os desafios colocados nem nosso sistema de ensino. Nesse contexto, ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, que busca combater uma precariedade que se reconhece em boa parte da formação inicial no país. Assim, ao tratar da formação inicial e dos contextos de formação, torna-se fundamental colocar em evidência a formação superior dos professores em exercício para poder discutir as práticas políticas de aligeiramento na qual os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental “percorreram verdadeira maratona pelo diploma” (FREITAS, 2004, p. 98), nos anos posteriores à promulgação da LDB 9394/96. Foi nesse contexto que, de acordo com Gatti (2010, p. 37):

Problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

De acordo com as autoras já mencionadas, foi nesse contexto que emergiram políticas voltadas para a formação do professor em serviço, oferecendo cursos especiais em nível médio ou superior para os profissionais das redes municipais e estaduais de ensino que ainda não possuíam formação adequada para atuar na educação básica. Isso significa que, para analisar as especificidades formativas dessa política pública de formação de professores, penso ser preciso compreender que o PARFOR tem como “[...] finalidade atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes pública” (SCHEIBE, 2010, p. 987). Nóvoa (1999) chama a atenção para a necessidade de se implementarem ações de formação articuladas com a prática pedagógica, estabelecendo teoria e reflexão sobre a prática. Para esse autor, investir na formação continuada do professor dentro do

seu ambiente de trabalho reflete um movimento que busca compreender a formação como processo reflexivo e justifica-se na medida em que “os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que abrigam decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (SCHÖN, data *apud* NÓVOA, 1999, p. 27). A escolha da abordagem de pesquisa e dos procedimentos e análises de dados foram determinados pelo nosso objetivo de estudo, tendo em vista buscar atender a complexidade da temática de estudo. Buscamos uma análise qualitativa da realidade investigada, o que exige que se possa compreender os sentidos e significados e como são as políticas corporificadas nos cursos de formação de professores que estão sob uma realidade complexa e contraditória.

Como subsídio para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada e análise documental, a partir da análise das ementas do eixo curricular. Como as políticas curriculares se constroem de diversos discursos circulantes, em diversos contextos, a análise de conteúdo foi teoria base que norteou nossa análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, que está inserido no campo do Currículo, busca trazer contribuições ao debate na área de formação de professores em planos governamentais específicos – como é o caso do PARFOR –, a partir do *ciclo contínuo de políticas* proposto por Stephen Ball e colaboradores (ver, por exemplo, BALL, BOWE & GOLD, 1992). Este estudo objetivou investigar a produção de políticas em um certo *contexto da prática* – o PARFOR/UFPI –, podemos focalizar tanto os documentos institucionais quanto a participação dos professores leigos em formação nos debates em torno do currículo do curso de Pedagogia, a fim de contribuir para um exame crítico do mesmo e, de forma mais ampla, do PARFOR como uma política de formação de professores no país. Com o desdobramento do objetivo geral, foram constituídos três objetivos específicos: caracterizar o PARFOR/UFPI como parte de um ciclo contínuo produtor de políticas, em meio aos contextos descritos por Ball, Bowe & Gold (1992), em especial o “contexto de definição dos textos políticos”; investigar como o currículo do curso de Pedagogia tem sido ressignificado em meio às demandas acadêmicas, das políticas públicas, da instituição formadora e dos docentes em formação; analisar como o perfil e as expectativas dos professores leigos em formação participam da produção de políticas de currículo no “contexto da prática” (BALL, BOWE & GOLD, 1992).

É nesse movimento que essa pesquisa analisou o currículo do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI. O esforço de análise dos dados empíricos resultou na construção de uma síntese sobre a questão do currículo do curso em questão, possibilitando compreender o currículo como dinâmica de relações, em suas potencialidades, percebendo os jogos de poder e as relações entre saber e poder que fazem da educação uma arena tão interessante a ser investigada e problematizada. Para realizá-la, foi necessário observar o que vem sendo refletido acerca dos estudos sobre política, o que vem sendo pensado e construído sobre os currículos da formação de professores, em especial no Curso de Pedagogia. Nesse diálogo entre as produções levantadas e a análise realizada, aponto três questões principais: (i) aspectos relacionados à distribuição dos componentes curriculares em relação ao tempo e número de horas, o que contribui para uma pouca articulação entre a formação e a experiência profissional; (ii) a prática da pesquisa acadêmica, que quase não se efetiva no curso, pois o que se apresenta é apenas o componente curricular Prática de Pesquisa.

Quando os professores leigos em formação observam que um (1) ano é pouco para aprender a pesquisar, eles estão afirmando que a pesquisa como princípio formativo não se realizou no currículo em ação; (iii) a ausência de disciplinas em áreas consideradas importantes por esses professores, em especial na área da gestão da Educação. Apesar disso, pode inferir, por meio das análises das percepções dos sujeitos sobre o processo de formação do curso de Pedagogia, que o processo de formação vivido oportunizou um grande desenvolvimento, de modo contínuo, com atualização científica e pedagógica, estimulando neles uma atitude indagadora e crítica de sua própria prática pedagógica.

Do ponto de vista formal, o PPC de Curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI atende essa especificidade porque apresenta um conjunto de disciplinas que abordam a discursão da educação como prática social, cultural que sofre efeitos de processos políticos, de processos econômicos, de uma prática que é histórica, que é fundamental para um sujeito que pretende contextualizar sua prática. Espero que este estudo, que se propôs a analisar o currículo do curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI, possa contribuir para as ações e estratégias de ressignificação e interpretação do mesmo por parte dos sujeitos, envolvendo-os no processo de construção, melhorando a base de seu conhecimento para apoiar as políticas, criando *comunidades de aprendizagem*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELA, Márcia; Aguiar, S., Brzezinski, I., Freitas, H. C. L., & Pino, I. R. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação**. Educação & Sociedade, v. 27, n. 96, p. 819-842, 2006.

AGUIAR, Márcia Ângela. **Sistemas Universitários na América Latina e as Orientações Políticas das Agências Internacionais**. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do séc. XXI**. Campinas: Autores Associados, 1998.

ALARÇÃO, Isabel. **Dimensão da formação, Formação do Domínio de professores: Realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

ALVES, Judith Alda. **A “Revisão da Bibliografia” em Teses e Dissertações: Meus tipos inesquecíveis**. Cad. Pesq. N. 81, 1992

ALVES MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Pioneiro, 2ª ed. 2004.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3ed. Porto Alegre, Artmed, 2006.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2011. 374 p.

AZEVEDO, D. et. Al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Disponível em: www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebo7ahtm> acesso em 08/07/2015.

AZEVEDO, Fernando: ... [et al]. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932) e dos educadores (1999) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro – RJ: Contraponto, 1996, P. 316;

BAHKTIN, M. 1990. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5º ed. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, São Paulo: Hucitec.

BALL, Stephen J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem fronteiras, v.1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, Stephan J. **Profissionalismo, Gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.35, n.126: Fundação Carlos Chagas, set/dez.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 02.02.2015.

BALL, Stephen J.: **Ciclo de políticas / Análise de políticas**: Calestra, Rio de Janeiro: Ustream TV, 2009.

BALL Stephen, BOWE, Richard & GOLD, Anne. (1992) **Reforming Education & Changing Schools**: case studies in Policy Sociology. New York: Routledge.

BALL, S. J. **What is policy? Texts, trajectories and toolboxes**. In: BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, pp.14-27, 1994.

BALL, Stephen. **Educação reform – a critical and post structural approach**. Philadelphia: Open University Press, 1997.

BALL, Stephen J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, Stephen J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em políticas educacional**. Currículo sem fronteiras. Vol. 6 nº 2, Jul/Dez. 2006, p.p. 10-32, Acesso em 24/05/2015.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org). **Políticas Educacionais – questões e dilemas**. São Paulo, Cortez, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 70. Ed. Lisboa, 1977.

BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educação e Sociedade, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.

BARROSO, João. **Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças de formação**. In: BARBOSA, Raquel

Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Características da investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e métodos**. Porto, Porto Editora, 1994. p 47 – 51.

BOSI, Antônio de Pádua. **A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, 2007.

BOURDIEU, Pierre. (1998). **Introdução a uma sociologia reflexiva**. In: *O Poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. Tradução de Fernando Tomaz.

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Louk, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Lições de aula**. São Paulo: Ática, 1988

BISSOLI DA SILVA, Carmem Silva. **Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto**. In: PEMENTA, Selma Garrido (Org). **Pedagogia e Pedagogos: Caminhos e perspectivas**. São Paulo. Cortez, 2002.

BRASIL. Lei 9.934, de 20 de dezembro de 1006. **Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lex: Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto 6.755, de 19 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação do CAPES**. Lex: Brasília, 2009.

BRASIL. Resolução CD/FNDE nº 13, de 20 de maio de 2010. **Estabelece as orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a docentes dos cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), ministrados por instrutores de educação superior (IES) sob coordenação da CAPES, a serem pagas pelo FNDE – 2010**. Revoga a Resolução FNDE/CD/Nº 48, de 04 de setembro de 2009. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res.2010>. Acesso em 15.jan.2015.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 1.591**, de 09.10.1997.

EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE TABULEIRO DE MATO/FLORIANO-PI A PARTIR DE VOZES FEMININAS (1950-1980)

João Antônio de Sousa Lira
Mestrando em Educação-UFMA.
E-mail: joao.lira.antonio@hotmail.com

RESUMO

Este texto tem por objetivo discutir os papéis sociais das mulheres e a educação na comunidade Tabuleiro do Mato, no município de Floriano-PI, no período de 1950-1980, a partir de vozes femininas. Os dados analisados foram produzidos a partir de uma investigação realizada para o Trabalho de Conclusão do Curso de licenciatura em Pedagogia, intitulado “Colhendo e cultivando histórias: memórias e narrativas de educação dos moradores do campo da comunidade Tabuleiro do Mato -PI (1950-1980)”, na qual foram utilizados os pressupostos da História Cultural. Na metodologia utilizou-se a história oral, por meio de entrevistas que levaram em conta a história de vida. Como aportes teóricos tivemos Burke (1992), Le Goff (1993), Thompson (1992), Ferro e Nascimento (2009), dentre outros. Constatou-se que embora as mulheres desenvolvessem atividades na roça, as mesmas não eram reconhecidas e que a educação formal, que tem o intuito de *letrar*, originou-se de iniciativas domésticas e, posteriormente, pela intervenção do Estado.

Palavras-Chave: História da Educação. História Oral. Mulheres do Campo.

INTRODUÇÃO

Legeu-se durante muito tempo estudos e pesquisas sobre História da Educação numa vertente que prioriza as instituições escolares, materiais escolares, políticas educacionais, dentre outras, o que não implica revisitar a História da Educação por outros vieses, desta forma andando à contramão, abordamos neste texto memórias de mulheres velhas, que versam sobre o modo como foram educadas, entendendo o cotidiano rural como elemento educativo a partir de uma concepção de educação que engloba todos os processos de desenvolvimento humano seja através de atos intencionais ou não. Neste sentido tivemos por objetivo descrever os papéis sociais das mulheres e a educação na comunidade Tabuleiro do Mato no município de Floriano-PI no período de 1950-1980 a partir de vozes femininas

A pesquisa se desenvolveu a partir da concepção da Nova História Cultural, do qual é entendida “como uma reação deliberada contra o paradigma tradicional [...] começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana” (BURKE 1992, p. 2). De acordo com Burke (1992) a realidade é socialmente e culturalmente construída, o que constitui a base filosófica da História Cultural. Nesse sentido, a realidade das mulheres do campo é construída historicamente a partir das relações cotidianas.

Para Le Goff (1994, p.28), a nova história “substituiu aquela essencialmente fundamentada nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos”. Burke (1992) ressalta que a Nova história oferece uma visão de baixo, ou seja, a partir de estudos daqueles que foram esquecidos pela história oficial

Utilizamos como metodologia a História Oral, pois acreditamos que a mesma é a aventura da vida humana no tempo. Sendo assim, a história oral é um elemento primordial para entender o modo como as mulheres moradoras da comunidade Tabuleiro do Mato foram educadas, seus saberes e suas crenças, pois privilegiou suas narrativas como elemento primordial para construir um mosaico educacional no período estabelecido. De acordo com Thompson (1992, p.45) “o uso da expressão “história oral” é novo, tanto quanto o gravador; e tem implicações radicais para o futuro. Isto não significa que ela não tenha um passado, na verdade, a história oral é tão antiga quanto a própria história, ela foi a primeira espécie de história”. Para o mesmo autor nas sociedades pré-letradas toda a história era história oral. Thompson (1992) assinala que há muitas possibilidades do uso da história oral na sociedade, inclusive para pesquisas.

Na maioria das sociedades, existe normalmente um leque muito amplo de evidência oral. A importância social de algumas dessas tradições orais resultou também em sistemas confiáveis para sua transmissão de uma geração para outra, com um mínimo de distorções. Práticas tais como o testemunho grupal em ocasiões rituais, disputas, escolas para o ensino do saber tradicional e recitações ao assumir um posto podiam preservar por séculos padrões exatos, inclusive arcaísmo, mesmo quando não fossem mais compreendidos. (THOMPSON, 1992, p. 46-47)

Podemos perceber que a história oral antes de ser um método de pesquisa é um elemento que traz o sentimento de pertencimento do indivíduo a família, da família ao grupo, e do grupo a comunidade. É bem certo que a história oral tem algumas distorções, pois a geração antiga ao passar seus costumes, crenças e tradições para as novas gerações, novos costumes também são introduzidos, pois a sociedade é algo vivo e está sempre se transformando. No entanto, mesmo com essas pequenas distorções provocadas pelo tempo, é necessário ter a consciência de que é essa a memória coletiva, passada através das gerações que é elo que deixa o grupo conectado.

No que se refere ao uso de gravadores na pesquisa, Ferro e Nascimento (2009) assinalam que somente a partir do século XX, com mudanças significativas na prática de pesquisa, que houve a possibilidade de se fazer uso de instrumentos tecnológicos como gravadores e filmadoras, utilizando assim, as fontes verbais na pesquisa.

Utilizamos como fonte de produção de dados a memória através de entrevista de história de vida com duas sujeitas de pesquisa. Nesse sentido, podemos dizer que a memória é volátil por ter influências de épocas distintas, assim a memória aqui é entendida como elemento que possibilita a percepção do local, dos outros e de si, ou seja, uma memória que além de individual, se configura como “memória coletiva” (HALBWACHS, 1990).

PAPÉIS SOCIAIS DAS MULHERES DA COMUNIDADE TABULEIRO DO MATO-PI

Rapaz aqui tá velho não sei lhe dizer não, só se fosse o vei. O vei tem a cabeça boa danada! [...] Hum deixa eu vê... Vita (a nora responde de longe: hum...num tem nenhuma Vita). Tinha a que morreu a primeira não?! Oia eu to doida. rsrc

[...] Eu trouxe piquinhim, “não me lembro mais não meu filho”. [...] Tô idiota velha da cabeça... No tempo que eu era nova nessa conversa vocês iam rir pra se acabar, gente véio, quando fica véio, fica mais feio do que o que era...

[...] Eu era casada, era o marido... Ele tá trabalhando bem aí na... num sei não... num sei nem onde é que ele tá trabalhando agora de manhã. [nora: ele tá passeando, dona Rosa] Ele tá passeando?! Que dia é hoje minha fia? Ha não... Eu que tô endoidando. [...] Eu tô surda minha fia! Há não lembro não minha fia, lembro não... (Dona Rosa)

Minha ocupação é só trabalhar na minha casa mesmo [...] dona de casa. Eu sinto assim, que era um tempo mais privado, mais preso, mais era um tempo bom. Tinha muita fartura, muita lavoura, muita bondade... (Dona Maria José)

Ao entoar o passado sobre a comunidade Dona. Rosa tem dificuldade de rememorar alguns aspectos de sua vida devido ao mal Alzheimer, por isso não consegue lembrar-se do nome de seus filhos. Porém, lembra de uma criança que pegou para criar quando ainda “pequeninho”. O fato dela poder evocar essa lembrança se justifica por passar de um momento importante e marcante em sua vida. De acordo com Le Goff (1994, p. 424) “os fenômenos da memória, tanto nos seus aspectos biológicos como nos psicológicos, mais não são do que resultados de sistemas dinâmicos de organização e apenas existem “na medida em que a organização os mantém ou os reconstitui”.

Assim, devido a sua demência, Dona Rosa não consegue organizar suas memórias de forma clara, no entanto alguns lapsos do que já foi esquecido vem à tona de forma desordenada. Devido ao descrédito com que a mesma é desconsiderada na instituição familiar, se reconhece como “*doida velha*”. Desta forma, é importante destacarmos, neste primeiro momento, o fato de Dona Rosa não reconhecer sua própria identidade, mas ver-se como a mulher de Sr. Vítor. Acreditamos que isto não se deve à doença, mas a forma como a identidade da mulher e em especial da mulher do campo era construída naquela década: em função da figura masculina.

Já Dona Maria José, ao lembrar o passado, toma por base os aspectos positivos da vida no campo e nos fala com saudosismo dos tempos de outrora. Tanto na fala de Dona Rosa, quanto na de Dona Maria José, evidenciamos os papéis sociais das mulheres da comunidade na época, que se restringia especificamente ao cuidado do lar e da família.

Neste sentido concordamos com Miriam Abramovay (1998) quando ela diz que, tocante ao trabalho da mulher e do homem existe uma redução de conhecimento sobre o trabalho das mulheres em casa e no meio rural, explicando assim a preferência do trabalho masculino na sucessão da terra e exigindo padrões rigorosos com relação às mulheres, o que explicaria a falta de alternativas de trabalhos.

Vale destacarmos também, ainda da fala de Dona Maria José que as suas lembranças não trazem o campo de forma pejorativa, como um lugar ruim. Ao contrário, o campo é visto como um lugar de fartura e de bondade.

Eu só trabalhava mesmo na roça, e, e assim gado, ovelha, bode, tudo isso nós *criava*. Agora só que nos não tamos mais tendo, só o vergaio.[...] Meu dia era levantar 4 ou 5 h da manhã pra poder pegar água, um tempo era aqui, outro tempo era no Tabuleiro do Mato, panhava no jumento e panhava na cabeça que só uma cangalha só não dava pra nada, tinha uns bixim aí dando água na vasilha.[...] Eu trabalhava só de roça mesmo. Em casa eu gostava de fazer umas costurinhas. [...] A costura tirei da minha cabeça mesmo nuca fui na casa de nenhuma aprender não, mas eu só não faço calça de homem que é que nunca botei pra fazer, que o veio já compra feita, mais vestido, essas outras coisinhas tudim eu faço. (Dona Rosa)

A gente fazia horta, canteiro pra ajudar, mais era os pais que assumiam as filhas... dentro

de casa [...] meu dia de trabalho era [...] eu pisava de manhã, eu pisava *mii* pra dá de comer dezoito homem, vinte... eu pisava, pra fazer o cuscuz de manhã. Eu pisava essa hora, eu tava pisando pra fazer almoço. De tarde eu pisava milho pra botar de molho, pisava arroz pra fazer janta. Eu pisava por dia dois pilão de arroz, dois pilão de milho. [...] Era pros trabalhador de casa... e meus irmão, meus tios. (Dona Maria José)

Nas falas de Dona Rosa e Dona Maria José fica evidente que as mesmas tinham atividades próprias além daquela de cuidar da casa. Neste sentido concordamos com Samara Mendes Araújo Silva (2010, p. 242) quando ela afirma que “a sociedade ruralizada, estigmatizada pelo machismo e patriarcalismo seria responsável por definir, exigir e reforçar estes papéis tradicionais imputados e assumidos pelas mulheres”. Dona Maria José, por exemplo, cuidava do preparo da alimentação dos irmãos, tios, trabalhadores da casa. Embora, essa fosse uma atividade doméstica, se trata de um trabalho importante no âmbito familiar, trabalho este desconsiderado pelo modelo machista da sociedade da época.

Dona Rosa, além de cuidar dos trabalhos domésticos, trabalhava na roça, apanhava água para as atividades laborais da casa, costurava, no entanto, a mesma era vista e se reconhecia como uma mera coadjuvante do marido. Assim, as próprias mulheres “reconstroem e reconstituem paulatinamente e cotidianamente a identidade feminina piauiense atrelada aos espaços domésticos e privados e ao exercício das funções de esposa e mãe, secundarizando as demais atividades que, por ventura a mulher venha a desempenhar” (SILVA, 2010, p. 243).

EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE TABULEIRO DO MATO-PI

Minha educação foi a de casa que meus pais me educou, me botou no colégio, mas eu fiz só até a terceira série. [...] A escola... era nas casas. Eu já estudei na escola do governo, botada pelos governo, botada pelos prefeito . Mas era em casa, estudava em casa, não tiinha colégio não. Eu aprendi olha, uma lição, até outro dia eu sabia ela. O primeiro nome dela era Mário, Amário. Amário [...] dados, dedos, melhor. Eu sabia todinha essa carta de ABC. Era grande, grande e tinha duas folhas de nome. Mas era muito bonito esses nomes pra gente escrever assim. Eu gostava muito de ler [...] Não era coisas que nós não tínhamos conhecimento... na leitura né? Era cartilha do povo, chamava cartilha do povo, assim... Trazia cachorro, trazia cabra. Trazia muitas coisa. Tinha uma história nela do Pediricó. Tu num estudou essa cartilha, não? (Dona Maria José)

Dona Maria José traz à tona uma etapa da História da Educação Brasileira, quando a educação ainda era um projeto de modernização da nossa sociedade, que foram as redes de escolas domésticas. Estas subsistiram durante muito tempo no Brasil, em especial em zonas afastadas dos centros de poder (FERRO, 2006). Também, em se tratando de métodos e materiais didáticos, a fala de Dona Maria José elucida o uso do método alfabético e da Cartilha do A B C, ou *cartilha do povo* como os recursos disponíveis na época.

Imagem 1: M. B. Lourenço Filho, Cartilha do Povo, São Paulo: Melhoramentos. 1951



Fonte: arquivo do pesquisador

Tinha uma escola na casa de meu pai. [...] era dentro da casa de meu pai. Aí era muito aluno, um dia teve uma festinha das mães aí os prefeito vieram como Doutor Sebastião Martins, num tem? Ai ele veio: “Ô seu Benedito vô fazer um *coleginho*. Ai começou. Fez um *coleginho*. Salona grande coberta de palha. E botou os bancos que era muito aluno, muito aluno, muito aluno. Em cinqüenta em cinco isso. [...] nessa escola que eu estudava, de manhã tinha sessenta, e de tarde eu não sei, que era os maiores. Num sei quantos era, mais era muito. Muita moça e muito rapaz. [...] Tinha muita gente aqui que era bom no colégio. Ai com essa escola foi que os prefeitos, foi que as pessoas foram ver, vendo, pra botar a escola aqui. Benedito Rodrigues da Silva, o nome que botaram naquele colégio ali. [...] Foi uma pessoa que muito trabalhou pela nação. *Arr Maria!* ele gostava mesmo. (Dona Maria José)

Na fala acima Dona Maria José nos diz como que a escola institucionalizada chegou à comunidade. No Brasil, de acordo com Silva (2011, p. 69) “a escola no campo foi, portanto, uma criação tardia de forma não institucionalizada pelo Estado”. Ainda de acordo com Silva (2010) a educação do campo na década de 1950, estava diretamente ligada a influências capitalistas. Assim, a escola na casa do pai de Maria José, só teve interesse da esfera governamental através de uma festa para as mães. Notamos que a estrutura da escola qual a fala acima se remete se trata de um galpão coberto de palha, que recebia muitos alunos para estudar. Infelizmente não existem mais resquícios dessa primeira escola, não materialmente, mas a memória coletiva guarda em suas lembranças aspectos que foram resgatados nesta pesquisa.

A quantidade de alunos expressa na fala traz a discussão da necessidade de se adequar no “*mundo letrado*”. Devido à iniciativa do Senhor Benedito Rodrigues da Silva, em

levar “as primeiras letras” para a comunidade foi fundada uma escola do *Governo* levando o seu nome, em sua homenagem.

Imagem 2– Fachada da escola Benedito Rodrigues da Silva



Fonte: Arquivo do Pesquisador

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto por ora apresentado teve por objetivo descrever os papéis sociais das mulheres e a educação na comunidade Tabuleiro do Mato no município de Floriano-PI no período de 1950-1980 a partir de vozes femininas, assim constatamos que embora as mulheres desenvolvessem atividades na roça, a mesma não era reconhecida. No tocante a escolarização a escola da comunidade Tabuleiro do Mato se constituiu a partir da vontade de seus moradores a se adequarem no modelo social que privilegia a escrita, que muitas vezes desconsideram os saberes populares, os mitos, as cantigas de rodas, o saber do qual eles são protagonistas.

Do que foi aqui discutido a despeito de todo o contexto da vida destes moradores, a educação formal, com o intuito de letrar adquiria paulatinamente espaço, desde as iniciativas domésticas até a intervenção pública. Assim, a educação formalizada não aparece com uma dádiva ou direito assegurado pelo Estado, mas como um desejo da comunidade de participar dos benefícios trazidos pela instrução escolarizada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Engendrando um novo feminismo: mulheres líderes de bases**. Brasília: UNESCO. 1998

BURKE, Peter (org). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e Sociedade no Piauí República**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006

HALBWASCHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernado leitão. 3ª ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1994.

NASCIMENTO, Francisco de Assis e Sousa; FERRO, Mª do Amparo Borges. Pesquisa Qualitativa: História Oral das Investigações das Histórias de Vida, In: FERRO, Mª do Ampara Borges; NASCIMENTO, Francisco de Assis Sousa; SOUSA, Lourenilson Leal de. **História da Educação: novos olhares velhas questões**. Teresina: EDUFPI, 2009.

SILVA, Samara Mendes Araújo. Guardiãs da História: mulheres idosas e a preservação da memória familiar, In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; MATOS, Kelma Socorro Alves de; et. al. **Educação e Diversidade Cultural**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO: CONVÍVIO EM SALA DE AULA

COSTA, Nadyelle Leal da⁴³

PENHA, Elaine Sousa Silva⁴⁴

MOURA, Maria do Socorro de Moraes⁴⁵

RESUMO

Sabe-se o quanto é difícil manter um bom convívio em sala de aula, mas para que esse convívio seja harmônico faz-se necessário saber como se dá a relação professor e aluno e de qual forma correta lidar com essa situação. Há muito tempo atrás esta relação não existia, o professor era tido como “ser supremo” executava a chamada educação bancária, o aluno não tinha vez e nem voz em sala de aula. Este artigo tem como objetivo mostrar a importância da relação professor-aluno e a influência que esta relação exerce sobre o comportamento e a aprendizagem do aluno. Pois, são fatores constituintes do sucesso escolar estabelecendo relações que podem ter um forte impacto no processo de ensino-aprendizagem. A construção desse artigo foi fundamental para aprimorar pontos teóricos sobre o assunto, possibilitando um aprendizado mais amplo e específico, que é essencial para a formação e atuação dos docentes em sala de aula. A fundamentação estabeleceu-se na leitura de Vigotsky (2004), Freire (1996), Tardif (2007), entre outros.

Palavras-chave: Convívio. Ensino-Aprendizagem. Professor-Aluno.

INTRODUÇÃO

A relação professor-aluno é de suma importância em todos os níveis e modalidade de ensino, e esta relação poderá ajudar o aluno em sua construção do conhecimento. Sendo assim, o professor que tem a função de facilitar a aprendizagem, auxiliá-la e exercer a cidadania do educando. Não deve somente se preocupar em transmissor dos conteúdos escolares, mas deve procurar meios para que haja um bom relacionamento em sala de aula com seus alunos e consequentemente que os mesmos tenham um efetivo aprendizado.

Essa relação deve estar baseada na confiança, afetividade e respeito, cabendo ao professor orientar o aluno para seu crescimento interno, isto é, fortalecer-lhe as bases morais e críticas, não deixando sua atenção voltada apenas para o conteúdo a ser dado. Então, para que o professor conheça bem seus alunos é necessário que ele não negligencie

43 Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí-PI, nadyelle21@gmail.com.

44 Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí-PI, elainepenha10@gmail.com.

45 Professora Dra. Docente da Universidade Federal do Piauí. *Campus* Amilcar Ferreira Sobral. Florianópolis-PI. profsocorro@yahoo.com.br. Orientadora

os aspectos afetivos, uma vez que é a partir da afetividade que ele desenvolve o seu aspecto humano.

Atualmente, há diversos problemas encontrados na educação, como por exemplo, a falta de motivação dos alunos, a agressividade dos mesmos no ambiente escolar, por falta do convívio harmônico entre professor e aluno. Observa-se que, a relação professor-aluno, por mais que seja bem trabalhada, é relativamente conflitante, pois os conflitos surgem durante o desenrolar de toda relação harmônica. Os alunos, em sua quase totalidade são adolescentes e estão por este motivo em uma fase de grandes conflitos interiores e de autoafirmação, tornando necessário que o professor se desdobre para poder manter a disciplina, manter o aluno atento ao conteúdo e também despertar seu interesse.

Nesse sentido, Vygostky (2004) pontua que “a aprendizagem é mudança comportamental que resulta da experiência é, portanto uma forma de adaptação do ambiente, na inter-relação com as pessoas”. Buscar, portanto uma aproximação afetiva com o aluno, também através de diálogo e até mesmo citando seu nome algumas vezes e fazendo perguntas entre outras manifestações de interesse, mostrando uma atitude afetiva para com ele o que, de certa forma faz o aluno se sentir motivado para realizar as atividades escolares.

O trabalho aqui proposto pretende mostrar a influência do relacionamento professor-aluno na construção do conhecimento. Diante dos problemas que o ensino enfrenta, entende-se que o professor é a estrutura indispensável para sustentar o desenvolvimento do processo educacional. O objetivo principal é analisar a questão professor e aluno em uma relação de empatia e reciprocidade, o que torna um desafio, pois são relações dinâmicas e que tem a necessidade de estímulos. Desta maneira, a aula não pode ser considerada apenas uma mera transferência de conhecimento, deve-se ter preocupação com o conteúdo emocional e afetivo, que faz parte da facilitação da aprendizagem.

De acordo com Libâneo (2009, p. 251), o professor não transmite apenas informações ou faz perguntas, ele também deve ouvir os alunos:

Não estamos falando da afetividade do professor para com determinado alunos, vem do amor pelas crianças. A relação maternal ou paternal deve ser evitada, porque a escola não é um lar. Os alunos não são sobrinhos e muito menos filhos. Na sala de aula, o professor se relaciona com o grupo de alunos. Ainda que o professor necessite atender um aluno especial ou que os alunos trabalhem individualmente, a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula.

O aspecto afetividade influi no processo de aprendizagem e o facilita, pois nos momentos informais, os alunos aproximam-se do professor, trocando ideias sobre várias experiências, expressando opiniões e criando situações de aprendizagem para, posteriormente, serem utilizadas em sala de aula.

Esse estímulo se dá através do diálogo dentro e fora da sala de aula entre alunos e professores. Sendo assim, de acordo com as abordagens de Paulo Freire (2005), percebe-se uma forte valorização do diálogo como importante instrumento na constituição dos sujeitos. No entanto, esse autor ainda defende a ideia de que só se torna possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores, se eles acreditarem no diálogo com um fenômeno humano capaz de modificar e refletir o agir dos homens e mulheres. Freire ainda acrescenta que essa prática pedagógica é:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado,

não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutastes (FREIRE, 2005, p. 91)

Assim, quanto mais o professor souber como lidar com o diálogo em sala de aula e fora dela com seus alunos, serão maiores seus avanços e os próprios educandos vão sentir uma confiança no professor. Segundo Paulo Freire (1967, p. 66), “[...] o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança”. Na fala de Freire, pode-se perceber que é na relação entre professor-aluno que eles vão aprendendo a ter uma relação flexível, afetiva, dialógica, problematizadora, reflexiva e transformadora.

O professor deve constantemente esforçar-se em buscar estas possibilidades e tentar uma discursão dos diversos temas trazendo-os para os dias de hoje, para os problemas atuais, tornando o ensino e a relação professor-aluno proveitosos. Pois Wallon (2008) afirma que não se pode separar afetividade de cognição.

O professor cria uma situação de comunicação entre os alunos com o propósito educativo, buscando meios e caminhos, de acordo com o que a situação e a classe pedem: ele intervém pouco, muito ou nada, colocando os alunos como sujeitos de sua própria reflexão, utilizando-se da curiosidade natural.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo bibliográfico, analítico descritivo de caráter qualitativo. Pesquisa Bibliográfica segundo Gil (2002) é um estudo realizado através de materiais prontos, como artigos científicos, livros, revistas, entre outros. Segundo Fazenda (1997, p.35) na pesquisa qualitativa os dados são coletados através de entrevistas, questionários com os sujeitos do interesse do pesquisador.

Pelo seu caráter bibliográfico, foi realizado um levantamento de materiais baseado em construtos acadêmicos dos últimos 20 (vinte) anos, sendo estes encontrados em livros, periódicos científicos, revistas, e meios eletrônicos.

O presente artigo aborda o tema relação professor-aluno e a vivência em sala de aula, onde é de extrema importância a boa relação entre professor/aluno para se ter um bom progresso de ambos. Sob os aspectos de autores de referência na área temática em questão, tais como Vigotisky (2004), Freire (1999) e Tardif (1997).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO, AFETIVIDADE E EMPATIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

O Diálogo é de fundamental importância para se ter um bom convívio em sala de aula, além da melhora do aprendizado podendo assim o aluno ter liberdade para se expressar sem medo de ser recriminado levando a troca de conhecimentos entre todos os envolvidos. O aluno reconhece a possibilidade de participar da construção do conhecimento, de aprender segundo as próprias vivências e, o mais importante, de colaborar para a elaboração conceitual do outro.

Para Freire (1987) o diálogo torna-se a essência de uma educação humanizadora e se constitui como um fenômeno essencialmente humano, realizado pelas pessoas por meio

da palavra, a partir de duas dimensões: a ação, para a transformação e não alienação e a reflexão, atrelada à conscientização crítica e não alienante. Assim, a palavra não deve ser um privilégio de poucas pessoas, mas direito de todos os homens e mulheres, já que como diz o autor: “Os homens se fazem pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p.78).

O professor precisa saber ouvir os seus alunos e não tornar as suas ideias, como verdades absolutas, acreditar em seus alunos, incentivando que eles são capazes de alcançar os conhecimentos, tanto pedagógicos como sociais. Segundo Haydt (1995, p. 87):

Na relação professo-aluno, o diálogo é fundamental. A atitude dialógica no processo ensino-aprendizagem é aquela que parte de uma questão problematizada, para o diálogo, no qual o professor transmite o que sabe, aproveitando os conhecimentos prévios e as experiências, anteriores do aluno. Assim, ambos chegam a uma síntese que elucida, explica ou resolve a situação-problema que desencadeou a discussão.

Com isso, o professor não pode ser autoritário a ponto de achar que sua palavra é a lei, assim, não pode haver falha na comunicação entre professor e aluno, bem como, aluno e professor, uma vez que o distanciamento dos dois poderá acarretar prejuízos para um bom convívio em sociedade.

INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A interação professor-aluno é um assunto difícil de se discutir, pois na atualidade nota-se a distância entre ambas as partes, ocasionando assim o impedimento (vários problemas) para que se tenha esta relação bem sucedida.

No entanto, sabe-se que é imprescindível para o desenvolvimento intelectual e pessoal do aluno. Para Vygotsky, (1996, p. 78) a relação professor-aluno não deve ser uma relação de imposição, mas, sim de cooperação, de respeito e de crescimento. O aluno deve ser considerado como um ser interativo e ativo no seu processo de construção do conhecimento. O professor por sua vez deverá assumir um papel fundamental nesse processo, como um sujeito mais experiente. Segundo o autor, a construção do conhecimento se dá coletivamente, portanto sem ignorar a ação intrapsíquica.

O educador deve procurar meios para si desfazer a situação conflitante entre ele e o aluno, despertando no educando a curiosidade não somente sobre os assuntos abordados em sala de aula, mas na agregação de valores e reflexão para sua vida, e assim ao mesmo tempo acompanhando suas ações no desenvolver de suas atividades estudantis.

Dessa forma, o professor deve fazer com que o aluno se sinta participante de sua aula, como por exemplo: perguntar aos alunos suas opiniões e inquietações para estes exporem seus pontos de vistas contribuindo assim para que ele se torne um ser crítico e pensante. Neste ponto, pode-se observar o pensamento de LIBANEO (1994, p.250):

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

A principal função do professor é compartilhar conhecimento, propagar informação para seus alunos, além de suas funções ele deve também tirar um diagnóstico do que eles

estão compreendendo, guardando, encontrando suas dificuldades e ao mesmo tempo o docente estará conhecendo-as para auxiliá-los em suas inquietações. Ressaltando que o docente saberá não somente a respeito das disciplinas passadas em suas aulas e sim de um modo geral, por isso é de fundamental importância essa relação de parceria, de troca de conhecimentos e socialização durante as aulas.

Dentre muitas profissões, a de ser professor está entre as que mais sofrem exigências da sociedade, tanto em nível cultural, como tecnológico e pedagógico. De fato, os educadores tem um papel fundamental na sociedade tanto a responsabilidade de ensinar e oferecer uma formação intelectual e cidadã na vida de cada aluno.

Contudo, apesar das dificuldades que a maioria dos professores encontra na relação com os alunos, é importante salientar que eles se sentem responsáveis pelo seu crescimento.

“[...] professores têm um sentimento de contribuir para a formação de seus que formarão, mais tarde, a sociedade, eles tem gosto de transmitir coisas aos jovens (mostrar, explicar, etc.)” (TARDIF. LESSARD, 2007 p.152).

CONCLUSÃO

Acreditamos que ter uma boa convivência com os alunos, em vez de alimentar relações conflituosas e de tensão, é uma ótima forma de garantir um ambiente saudável, muito mais promissor ao aprendizado, salas de aula com brigas constantes, alunos desafiando a autoridade do professor a todo o momento, e processos de intimidação definitivamente não favorecem a convivência adequada entre professores e alunos. Mas fato é que, infelizmente, essa tensão pode estar ainda mais presente no ensino de adolescentes da presente atualidade.

Para contornar esses desafios, é preciso estabelecer uma relação de confiança entre alunos e professores, já que, quando existe esse sentimento em sala de aula, os alunos têm mais disposição para aprender e os professores se sentem mais motivados para aprimorarem seu processo didático. Nesse sentido, o planejamento representa as decisões sobre a caracterização do dia a dia em sala de aula, mas é fundamental valorizar a atividade docente como um ato de amor e competência.

Assim, conclui-se que a mediação afetiva além de ser a ação para a cognição é um aspecto importante para a criação de um ambiente agradável que melhora o nível de aprendizagem e possibilita vislumbrar uma educação de qualidade. É de extrema importância uma relação afetiva e prazerosa entre professor-aluno para que possa existir um desenvolvimento desejado no processo de ensino aprendizagem por parte do aluno, assim como, da socialização, levando ao aluno mais aprendizagem e para o professor mais tranquilidade na sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção leitura).
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1999.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAYDT- Regina Célia. Curso de didática geral. 2ª Ed.São Paulo: Ática,1995.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

TARDIF; M. ; LESSARD. C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis. RJ: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, L. S **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKI, L.S. **A Construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **A formação social da mente:** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, S. Paulo, Martins Fontes, 2004.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Tradução de Ana Maria Bessa. Portugal: Edições. 2008.

O DECRETO Nº 19.941/31 E O RETORNO DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Andréia Martins UFPI,
andreiamartins.ufpi@gmail.com⁴⁶

RESUMO

A investigação tem por objetivo entender como se deu as articulações políticas entre a Igreja Católica e o Estado Brasileiro no governo de Getúlio Vargas para que a disciplina Ensino Religioso retornasse em 1931 aos currículos das escolas públicas no Brasil. A questão que norteou nosso trabalho foi: Como a Igreja se articulou junto ao governo Vargas para que o ensino de religião voltasse as escolas públicas brasileiras como uma disciplina escolar? A metodologia utilizada é a análise de fonte documental dentro da abordagem qualitativa. O decreto de 1931 foi uma importante vitória para a Igreja Católica, porém, não foi completa, porque este não trazia em seu texto uma referência específica ao catolicismo, ficou aberto para todas as religiões. Os autores que utilizamos para fundamentar nossa escrita foram: Hilsdorf (2005), Beozzo (1984), Bittencourt (2004) entre outros.

Palavras-chave: Religião, Ensino, Igreja

INTRODUÇÃO

Em 1930 Getúlio Vargas⁴⁷ chega ao poder, tornando-se presidente do Brasil, acontecimento que levou alguns autores a denominarem de Revolução de 1930; outros argumentam que a chegada de Vargas ao poder não se caracterizou por uma revolução e sim por um movimento heterogêneo do ponto de vista de suas bases sociais e de suas aspirações políticas. Vários eram os grupos e interesses que apoiaram a subida de Vargas ao poder, entre os mais influentes destacou-se a Igreja Católica, mas poucos imaginavam que ele ali permaneceria por 15 anos.

Em 14 de novembro de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, um dos primeiros ministérios instituídos por Getúlio Vargas que havia tomado posse como presidente, alguns dias antes. Nomeou para este cargo o mineiro Francisco Campos, que havia promovido a reforma em Minas Gerais em 1927, um conhecido católico e antiliberal, conforme afirma Maria Lúcia Hilsdorf (2005). De acordo com suas convicções, uma das primeiras ações do novo ministro, em abril de 1931, foi o decreto que estabeleceu a volta do

46 Doutora em Educação e Professora Adjunta do curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral.

47 Este texto é parte dos meus estudos de doutorado defendido em 2016 pela PUC-SP. Teve como título “O ensino religioso nas escolas públicas paulistas: relações entre Estado, Igreja e Educação (1931 – 1961)”. Financiado pela CAPES.

ensino religioso de caráter facultativo nas escolas públicas, nos cursos primários, secundários e normal.

Art. 1º Fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião.

Art. 2º Da assistência às aulas de religião haverá dispensa para os alunos cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem.

Art. 3º Para que o ensino religioso seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponha a recebê-lo.

Art. 4º A organização dos programas do ensino religioso e a escolha dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas.

Art. 5º A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita a disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores.

Art. 6º Os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado.

Art. 7º Os horários escolares deverão ser organizados de modo que permitam os alunos o cumprimento exato de seus deveres religiosos.

Art. 8º A instrução religiosa deverá ser ministrada de maneira a não prejudicar o horário das aulas das demais matérias do curso.

Art. 9º Não é permitido aos professores de outras disciplinas impugnar os ensinamentos religiosos ou, de qualquer outro modo, ofender os direitos de consciência dos alunos que lhes são confiados.

Art. 10. Qualquer dúvida que possa surgir a respeito da interpretação deste decreto deverá ser resolvida de comum acordo entre as autoridades civis e religiosas, afim de dar à consciência da família todas as garantias de autenticidade e segurança do ensino religioso ministrado nas escolas oficiais.

Art. 11. O Governo poderá, por simples aviso do Ministério da Educação e Saúde Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar (BRASIL, 1931).

A escolha de Francisco Campos para o novo Ministério que nascia com uma importância estrategicamente diferenciada, demonstra inicialmente que Getúlio Vargas tinha interesses quanto ao apoio da Igreja Católica para o seu governo. Ademais, o fato de o Decreto referente ao ensino religioso sair como um dos primeiros atos do Ministério da Educação mostra que a Igreja Católica já estava articulada e organizada sob a perspectiva de retorno com maior poder na esfera pública educacional.

A Igreja Católica logo após a proclamação da República buscou formas de se manter no poder passando por uma nova organização administrativa e educacional. Da mesma maneira como as elites dirigentes se apropriavam do liberalismo buscando “meios modernos” na cultura europeia, a Igreja também fez vir da Europa “uma centena e meia de congregações e ordens religiosas masculinas e femininas num curto período de trinta anos que vai se europeizar e romanizar” (BEOZZO, 1984, p. 279).

Deste modo a Igreja Católica manteve a educação da elite praticamente em suas mãos, mesmo sofrendo alguma concorrência das escolas protestantes de origem norte-americana, com destaque para as instituições educacionais metodistas e presbiterianas. Estabelecendo “uma rede importante de colégios em todo o país, assim a Igreja contava cristianizar as elites, para que estas por sua vez cristianizassem o povo, o Estado, a Legislação” (BEOZZO, 1984, p. 280).

A Igreja Católica criou novas formas de atuação política na década de 1920, momento de conflitos relacionados aos novos grupos sociais, operariado, trabalhadores urbanos e de significativas reformas educacionais visando à ampliação da educação primária. Neste período, a Igreja Católica passou por uma reorganização de suas práticas, iniciando uma série de críticas ao regime republicano dominado pelas oligarquias agrárias, notadamente quanto às questões educacionais.

Estes posicionamentos da Igreja, por exemplo, ficaram visíveis na reforma constitucional de 1926, momento de debates sobre a questão religiosa. Na Carta Pastoral de Dom Sebastião Leme, em 1916, em seu discurso de posse como Arcebispo de Olinda, este, afirmava que a raiz dos problemas nacionais era encontrada no governo republicano. A Constituição de 1891, ao declarar que o Brasil era um país leigo, excluía a maioria dos católicos e governava para poucos, sendo que nesta esteira de crítica, D. Leme, propôs “que os católicos se engajassem em uma luta contra o ensino leigo e reivindicassem a reintrodução do ensino religioso nas escolas oficiais, não como um privilégio, mas como um direito que cabia a maioria católica do país” (HORTA, 1994, p. 95).

D. Leme foi transferido de Olinda para o Rio de Janeiro em 1921 onde reuniu um grupo de intelectuais católicos, sob a liderança de Jackson de Figueiredo, advogado responsável pela organização do movimento leigo da Igreja Católica. Promoveu o lançamento da Revista “A Ordem” e a criação do centro Dom Vital em 1922. A partir deste momento teve início uma reação católica visando ao fortalecimento do poder da Igreja frente ao governo republicano. Conforme analisa Horta (1994):

Será sobretudo através do Centro Dom Vital que a Igreja se mobilizará, entre 1924 e 1926 para conseguir que as ementas católicas sejam introduzidas na Constituição, por ocasião da revisão constitucional promovida pelo Governo Bernardes. Entre estas emendas incluíam o reconhecimento do catolicismo como a religião da maioria do povo brasileiro e a reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas (HORTA, 1994, p. 95).

A Revista “A Ordem” promoveu uma grande campanha para aprovação das emendas que iriam ao encontro do interesse da Igreja, mas, Artur Bernardes, presidente do Brasil, não aprovou. Bernardes afirmava que a causa de todos os males do país estava nas irresponsabilidades dos governantes e a salvação seria a formação moral da população e a disciplina ideal para isso seria a educação moral e cívica. Ele era a favor de uma educação moral, e está deveria vir pela linha da educação moral e não pelo ensino religioso.

Esta derrota da Igreja não foi total; em setembro de 1926 o presidente eleito de Minas Gerais, Antônio Carlos Ribeiro, defendeu em seu discurso de posse a importância do ensino religioso na formação do caráter das crianças. Em 1928 “autorizou a introdução do ensino religioso no horário escolar de todas as escolas dependentes do governo do Estado de Minas Gerais” (HORTA, 1994, p. 95).

Uma outra vitória obtida pelos católicos durante a Primeira Conferência Nacional de Educação, organizada em Curitiba pela Associação Brasileira de Educação, em 1927. Nesta ocasião, o grupo católico consegue fazer aprovar, por 117 votos contra 86, uma moção propondo que o ensino moral em todos os institutos de educação no Brasil tenha por base a ideia religiosa, o respeito às crenças alheias e a solidariedade em todas as obras de progresso social (HORTA, 1994, p. 95).

Francisco Campos, na época deputado federal por Minas Gerais, procurou difundir a ideia da necessidade da educação moral e cívica via ensino religioso:

Certamente a educação moral e cívica pode concorrer para a formação e esclarecimento da consciência nacional. Mas quais os fundamentos dessa educação moral, no meio da anarquia das doutrinas contemporâneas e na desorientação geral das inteligências, sem pontos de mira ou de referência por que orientar-se ou dirigir-se? Só a religião pode oferecer ao espírito pontos de apoio e motivos e quadros de ação moral regulada e

eficiente. A educação moral não é mais do que um subproduto da educação religiosa. A educação moral resulta da cultura dos sentimentos de veneração, de admiração, de entusiasmo, de reconhecimento e de temos, que só a religião, que está na raiz do espírito, pode alinhar, nutrir e aprimorar. O de que precisamos, se precisarmos de educação moral, como não se contesta, é de educação religiosa (CAMPOS, 1925, p. 1).

Campos foi muito criticado por este discurso e respondeu aos que o criticaram que “a crise pela qual passava o Brasil era que ao Estado brasileiro faltava uma doutrina na qual fundamentar e legitimar a sua autoridade, e está doutrina era a católica” (HORTA, 2001, p. 149). Para Campos, portanto, a doutrina católica deveria realizar um alinhamento do comportamento da sociedade brasileira e a inserção do ensino religioso nas escolas públicas era a “salvação” do país.

Artur Bernardes promoveu uma revisão da Constituição de 1891, iniciada em junho de 1925 e concluída de setembro de 1926. Nos debates que precederam a reforma de 1926 o ensino religioso não teria sido necessário se tivesse sido introduzida uma educação moral eficiente, conforme estava presente na fala do presidente:

(...) separados que foram, com o novo regime, o Estado e a Igreja, as nossas leis não cogitaram de substituir, no ensino, de modo eficaz e obrigatório, a instrução religiosa pela educação moral, elemento de felicidade, de progresso, de espírito de disciplina, de civismo e de solidariedade para qualquer povo (...) Impõe-se, pois providência eficiente no sentido de tornar real, efetiva e obrigatória a educação moral das novas gerações (BERNARDES, 1925, p.333)

No discurso, o presidente afirmou que a educação moral era uma necessidade para a construção dos princípios morais da mocidade, mas ele não propôs o retorno do ensino religioso e sim a inserção da educação moral, como um meio de ensinar aos jovens os princípios necessários à virtude.

O debate em torno da formação moral da população estava presente nos discursos dos governantes brasileiros, e Francisco Campos já vinha defendendo o ensino religioso como formador da moral da população. A escolha de Francisco Campos como ministro da educação por Getúlio Vargas resultou, assim, de um posicionamento favorável do novo governo, frente às demandas educacionais da Igreja Católica. Não há como estranhar, que uma das primeiras ações de Francisco Campos como ministro da Educação tenha sido a inserção do ensino religioso como facultativo nas escolas primárias brasileiras.

A partir de 1931 ficou selada a parceria entre Igreja e Estado, que perdurou por todo o mandato do presidente Vargas, incluindo o período do Estado Novo. De alguma forma esta aliança, segundo muitas das análises sobre o getulismo facilitou o apoio de vários setores católicos ao regime.

Pela leitura do decreto nº 19.941/1931, percebe-se, no entanto, que, mesmo com toda a pressão da Igreja Católica, o documento não apresentava um direcionamento exclusivo à fé católica. Primeiramente, não foi colocado como obrigatório o ensino religioso, e sim como facultativo. Seriam as famílias que iriam definir se aceitariam ou não a frequência dos filhos nas aulas de religião. Determinou-se um número mínimo de alunos para que houvesse aulas e não estabeleceu um programa de ensino determinado, nem material ou recursos didáticos que seriam utilizados nas aulas, sinalizando que a vigilância sobre o ensino religioso estaria a cargo do Estado.

No quinto artigo do decreto ficou estabelecido que o ensino religioso se constituiria em uma “disciplina escolar” integrante dos currículos escolares brasileiros para as escolas

públicas. O Estado cuidaria da disciplina escolar e às autoridades religiosas ficaria a incumbência de inspecionar e vigiar o ensinamento da doutrina e a indicação de professores com “moral” adequada para ensinar religião. Desta forma, caberiam às instituições religiosas as indicações dos docentes que ministrariam a disciplina escolar.

O horário da disciplina nos currículos escolares não foi definido, sendo que no oitavo artigo foi indicado que o ensino religioso não poderia prejudicar o horário das outras matérias do curso, com uma possível interpretação de que se tratava de uma formação de menor relevância e, em certa medida, secundária.

Em relação aos professores, o decreto recomendava que os mestres das outras disciplinas não poderiam ofender o direito de livre pensamento dos alunos que lhes eram confiados. Deixando bem claro que as escolas poderiam escolher a fé religiosa que mais lhes atendessem, não ficando restrita a Igreja Católica. As dúvidas em relação à interpretação do decreto deveriam ser resolvidas entre as partes interessadas, escola e denominação de crença religiosa, de maneira a não ofender a liberdade religiosa das famílias que matriculavam seus filhos na escola pública. O decreto 19.941 de abril de 1931 termina afirmando que em qualquer momento o Ministério da Educação e Saúde Pública poderia suspender o ensino religioso dos estabelecimentos oficiais.

Considerando-se as políticas locais, o decreto reforçou, em alguns estados, o ensino religioso. Em Minas Gerais, segundo Beozzo (1984), “o movimento de reaproximação entre Igreja e o poder republicano foi facilitado pela presença no Governo do Estado de um presidente que professava publicamente sua fé católica. Mesmo antes das eleições o presidente mineiro, Antônio Carlos Ribeiro de Andrade havia exposto sua opinião em relação à Igreja Católica e sua relação com o poder público, afirmando que: “a formação religiosa é fundamental para organização da sociedade e da política; à religião cabe encaminhar as novas forças sociais emergentes a colaborar na manutenção da ordem (BEOZZO, 1984, p. 287).

No Rio Grande do Sul a Igreja também foi totalmente a favor de Getúlio Vargas, afinal era um candidato gaúcho a presidência do Brasil. O Arcebispo João Becker prestara apoio irrestrito ao novo governante do país em um sermão, conforme se observa a seguir:

Falta-nos na suprema direção da Pátria um novo Moisés, que tenha a audácia cívica de escolher N. Senhor Jesus Cristo, para guia da Nação, que tenha coragem de restabelecer os direitos, os ensinamentos e as leis de Deus em todos os departamentos da sociedade. Quem será? Como todos os Estados o RS tem o direito inconcusso de apresentar seu candidato, como o fez. Eu quisera como todos os presentes o desejam, que este Moises regenerador da República surgisse do meio heroico do povo gaúcho, que partisse do alto das nossas coxilhas verdejantes e, sob as bênçãos da Igreja e as aclamações de todos os rio-grandenses e de todos os brasileiros, realizasse esse sublime ideal de grandeza e felicidade do Brasil (BEOZZO, 1984, p. 287-288).

O apoio do Rio Grande do Sul foi irrestrito a Vargas, em 03 de outubro de 1930, momento em que se instalou a revolta contra Washington Luiz. Atendendo ao convite da Cúria Metropolitana de Porto Alegre, 52 padres voluntariamente se apresentaram para seguir as tropas como capelães militares, em 08 de outubro o arcebispo em visita a Vargas ofereceu sacerdotes para seguirem os militares, objetivando ofertar assistência espiritual as tropas revolucionárias, Vargas aceitou.

A atitude da Igreja no Rio de Janeiro, na pessoa de Dom Leme, foi mais cautelosa em relação a Getúlio. Sua posição era contra o uso de armas e buscou um acordo entre as tropas revolucionárias e Washington Luiz, o que não aconteceu.

A gestão de Dom Leme junto, a Washington Luiz foi infrutífera e só quando as fortalezas decidem bombardear o Palácio Guanabara, já cercado por tropas insurretas, consegue o Cardeal um acordo com os chefes militares, visando apenas salvar a vida do presidente e de seus auxiliares. Este sai do Palácio, acompanhado pelo Cardeal sob o apuro e as ameaças da multidão e mesmo do tropo, sendo conduzido prisioneiro para o Forte de Copacabana ao anoitecer de 24 de outubro (BEOZZO, 1984, p. 290).

Em São Paulo a situação da Igreja foi peculiar. Aparentemente havia uma preocupação do Arcebispo Dom Duarte Leopoldo e Silva em manter a Igreja afastada da política, conforme interesse das oligarquias cafeeiras, da burguesia comercial e financeira, no momento da crise de 1930, o presidente Washington Luiz recebeu manifestações de apoio de Dom Duarte. Percebe-se que a posição da Igreja Católica no Brasil não foi totalmente unânime frente à chegada de Getúlio Vargas ao poder.

A década de 30 iniciava-se sob inovadoras perspectivas políticas e delineavam-se novos cenários econômicos, com visível crescimento urbano e de industrialização. Ao mesmo tempo em que o país mantinha suas contradições, no atendimento às zonas rurais e quanto às reivindicações de movimentos sociais, crescimento da população e um grande fluxo migratório (BITTENCOURT, 1986). No contexto da modernidade, a educação era vista como fundamental na modernização da nação. E como seria a construção desta nação moderna? Era o que pretendia ser definido pela constituição de 1934. Quais os temas educacionais a serem definidos pelos responsáveis pela elaboração da nova constituição republicana?

No caso dos temas educacionais levantados na Assembleia, não basta simplesmente enunciá-los. As prioridades de certas questões, seu maior ou menor envolvimento no plenário, os autores das ementas e seus opositores, só podem ser entendidos se percebidos dentro do contexto histórico mais amplo. Os problemas educacionais levantados representam rupturas com momentos anteriores ou são acomodações de situações antigas diante das mudanças exigidas pelo momento histórico? Quais classes ou segmentos de classes estão sendo ouvidas e como serão atendidas? (BITTENCOURT, 1986, p. 236).

O cenário educacional da década de 1920 foi de grande efervescência, com debates e iniciativas políticas e sociais voltadas à educação. As preocupações educacionais não eram apenas privilégio políticos, mas muitos homens de letras, jornalistas, padres, ministros evangélicos, proprietários e homens do povo também apresentavam interesse pelas questões da educação escolarizada da sociedade (HILSDORF, 2005). As mulheres eram ativas reivindicadoras da educação feminina como nos mostra Maria Thereza Bernardes (1988) em seu livro intitulado “Mulheres de Ontem?”. Vários grupos de interesses como os liberais, os democratas, os conservadores, enfim, múltiplas forças políticas estavam se movimentando para controlar as instituições educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil vivia no final dos anos vinte um período de transformações que explicam, em certa medida, a derrocada da política oligárquica que dominou a fase conhecida como “Primeira República”. Cury (1988) destaca que as relações de produção aceitas pelo estado oligárquico estavam descompassadas com as novas forças produtivas.

Postulava-se uma alteração política que se conformasse aos avanços econômicos e os defendesse. Os grupos dominantes, não diretamente participantes do poder político,

se faziam presentes exigindo a satisfação de suas aspirações, propondo ideais de justiça e representação, progresso, liberdade, bem-estar dentre outros.

No que se refere ao poder religioso, Igreja Católica estava à frente desta discussão, com suas experiências educacionais, buscando ampliar suas relações políticas e da força junto ao governo Vargas. A questão inicial que se colocava a partir de 1931 era a necessidade de uma articulação por parte da Igreja Católica, para fazer o decreto 19.941/31 tornar-se lei, uma vez que um decreto pode ser revogado a qualquer momento pelo presidente. Desta forma, então, era necessário garanti-lo na constituição nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDE, M.T.C.C. **Mulheres de Ontem? Rio de Janeiro século XIX**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1988.

BERNARDES, Artur. **Mensagem 1925 em Brasil Presidente. 1923 a 1926**, (A. Bernardes) Mensagens Presidenciais, Presidência Artur Bernardes 1923 – 1926, p. 333.(Brasília Câmara dos Deputados 1978, Documentos Parlamentares vol. 83)

BEOZZO, José Carlos. **Cristãos na Universidade e na Política**. Petrópolis. Editora Vozes, 1984.

BITTENCOURT, Circe M.F. Os problemas educacionais na Assembleia Nacional Constituinte de 1934. **Revista da FEUSP**, 1986.

_____. **Pátria, civilização e trabalho: O ensino de História nas escolas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. In.: **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Org. Marcos Aurélio Taborda de Oliveira, Serlei Maria Fischer Ranzi. – Bragança Paulista: EDUSF, 2003. 366p.

_____. **Ensino de História Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Decreto N.19.941/1931. **Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal**. Rio de Janeiro, 1931

CAMPOS, Francisco. A Reforma da Constituição, **A União**, ano XVI, n. 43, 28 de maio de 1925, p.1.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson Editora, 2003.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia; regime autoritário e a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

_____. José Silvério. A I conferência nacional de educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores. In: GOMES, Ângela de Castro (org.) **Capanema: o ministro e seu ministério**. Bragança Paulista e Rio de Janeiro: EDUSF/Editora FGV, 2000, p. 143-172.

ENSINO RELIGIOSO: O DEBATE POLÍTICO E EDUCACIONAL NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRA DE 1934 E 1937

Andréia Martins UFPI
andreiamartins.ufpi@gmail.com⁴⁸

RESUMO

O texto objetiva discutir as investidas políticas da Igreja Católica para que a disciplina Ensino Religioso fosse implementada e mantida nas constituições de 1934 e 1937. A questão que norteou nosso trabalho foi: Como a Igreja se estruturou politicamente ao longo do governo Vargas para implementar o ensino de religião nos textos constitucionais de 1934 e 1937? A metodologia utilizada é a análise de fonte documental dentro da abordagem qualitativa. A Igreja se organizou e se estruturou politicamente para garantir a presença do Ensino Religioso como uma disciplina escolar nas Constituição de 1934 e 1937, mesmo que esta vitória não fosse completa. Os autores que utilizamos para fundamentar nossa escrita foram: Beozzo (1984), Bittencourt (2004), Fausto (2006) e Iglesias (1996).

Palavras-chave: Ensino; Religioso; Educação.

INTRODUÇÃO

O movimento político realizado pela Igreja Católica⁴⁹ para a articulação do ensino religioso teve início na organização dos representantes políticos a serem eleitos para a elaboração da nova constituição, que entraria em vigor em 1934. Uma forte organização foi a Liga Eleitoral Católica (LEC), a qual conseguiu que seus deputados detivessem a porcentagem de 75% das cadeiras da Assembleia (BITTENCOURT, 1986). A LEC em seus estatutos apresentava-se segundo informa Beozzo (1984) como uma organização de dupla finalidade:

1) Instruir, congregar, alistar o eleitorado católico; 2) assegurar aos candidatos dos diferentes partidos a sua aprovação pela Igreja e, portanto, o voto dos fiéis, mediante a aceitação por parte dos mesmos candidatos dos princípios sociais católicos e do compromisso de defendê-lo na Assembleia Constituinte (BEOZZO, 1984, p. 290).

Alceu Amoroso Lima, secretário da LEC, afirmava que a liga seria uma instituição suprapartidária, cujo programa de reivindicações incluía o ensino religioso facultativo, a

48 Doutora em Educação e Professora Adjunta do curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral.

49 Este texto é parte dos meus estudos de doutorado defendido em 2016 pela PUC-SP. Teve como título “O ensino religioso nas escolas públicas paulistas: relações entre Estado, Igreja e Educação (1931 – 1961)”. Financiado pela CAPES.

indissolubilidade matrimonial, a assistência religiosa às forças armadas; e um programa de justiça social do trabalho, pontos que seriam aceitos por católicos e não católicos (BEOZZO, 1984).

Dentro das ações da LEC foram propostos: Congressos regionais, assembleias locais para instalação da LEC nas paróquias, missas com informações sobre o momento político. O programa da LEC pode ser resumido em 10 pontos:

- 1º - Promulgação da Constituição em nome de Deus.
- 2º - Defesa da indissolubilidade do laço matrimonial, com a assistência as famílias numerosas e reconhecimento dos efeitos civis ao casamento religioso.
- 3º - Incorporação legal do ensino religioso facultativo nos programas das escolas públicas primárias, secundárias e normais da União, dos Estados e dos Municípios.
- 4º - Regulamentação da assistência religiosa facultativa às classes armadas, prisões, hospitais etc.
- 5º - Liberdade de sindicalização, de modo que os sindicatos católicos, legalmente organizados tenham as mesmas garantias dos sindicatos neutros.
- 6º - Reconhecimento do serviço eclesiástico de assistência espiritual as forças armadas e a populações civis como equivalentes ao serviço militar.
- 7º - Decretação de legislação do trabalho inspirada nos preceitos da justiça social e nos princípios da ordem cristã.
- 8º - Defesa dos direitos e deveres da propriedade individual.
- 9º - Decretação da lei de garantia da ordem social contra quaisquer atividades subversivas, respeitadas as exigências das legítimas liberdades políticas e civis.
- 10º - Combate a toda e qualquer legislação que contrarie, expressa ou implicitamente, os principais fundamentos da doutrina católica. (BEOZZO, 1984, p. 306)

Chama atenção a estratégia da Igreja e seu cerco ao Estado, passando por pontos que propõem a formação de valores da sociedade, incluindo a família, a escola e as forças armadas. Outros grupos levaram suas posições também para a Assembleia Nacional Constituinte, grupos esses que representavam diferentes interesses ideológicos. Os católicos estavam representados pela LEC, que ao defender os direitos da Igreja e da família anteriores aos do Estado, e a inserção do ensino religioso nas escolas públicas, iam contra os interesses dos representantes do movimento da Escola Nova, dos movimentos anticlericais históricos como os maçons e protestantes, dos representantes dos trabalhadores chamados de “deputados classistas” que tinham como proposta uma escola, obrigatória leiga e a co-educação.

Nos debates que antecederam a constituição de 1934 os principais pontos que constaram foram; o ensino religioso facultativo, fixação de porcentual mínimo para o ensino público, ampliação do sistema de ensino básico e ênfase na educação musical, física e moral e cívica. Entre estes o que gerou maior polêmica foi o ensino religioso. Segundo Bittencourt (1986) o ensino laico versus o religioso ocupou boa parte dos debates, tornando-se o grande tema da educação, “os demais temas diminuíram de importância para os deputados, chegando a quase que um silêncio em algumas questões” (BITTENCOURT, 1986, p. 237).

Em 14 de julho de 1934 foi promulgada a Constituição, esta foi precedida de longos debates. Segundo Fausto (2006) ela se assemelhava à de 1891, ao estabelecer a República Federativa, mas era inovadora ao estabelecer em seu texto as mudanças sociais que haviam ocorrido no país. “Três títulos inexistentes nas Constituições anteriores tratavam da ordem econômica e social, da família, educação e cultura e da segurança nacional” (FAUSTO, 2006, p. 193). Em relação à família, a educação e a cultura estabeleceu-se a norma de que o ensino primário seria de frequência obrigatória, o ensino religioso de presença facultativa

nas escolas públicas, não apenas direcionado à Igreja Católica, mas, aberto para todas as religiões.

O artigo 153 sobre o ensino religioso trouxe a seguinte afirmativa:

O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (BRASIL, 1934).

Ao ler o artigo, percebe-se a ampliação do ensino religioso para o ensino profissional para além do ensino primário, secundário e normal. A repercussão do artigo 153 da Constituição de 1934 foi muito polêmica, no São Paulo houve ampla divulgação pela imprensa.

O jornal Folha da Noite⁵⁰, na manhã seguinte à promulgação da constituição trouxe um artigo intitulado “O ensino religioso nas escolas públicas de São Paulo” o texto no qual se apresentavam as determinações da Constituição Federal. O interventor interino do Estado de São Paulo, Dr. Laudo de Camargo, foi quem assinou o Decreto Estadual para pôr em vigor a medida constitucional:

Para a regulamentação do preceito federal foi assignado hontem, um decreto relativo a essa matéria pelo dr. Márcio Pereira Munhoz interventor federal interino no Estado de São Paulo no qual foram incluídos os seguintes artigos:

Art. 1º fica incorporado ao regime escolar dos estabelecimentos officiaes de ensino primário, secundário, profissional e normal o ensino religioso.

Art. 2º O pedido de matrícula dos alumnos que tenham de receber ensino religioso nesses estabelecimentos deve vir acompanhado de documento assignado pelo pae ou responsável, declarando qual a confissão religiosa cujos princípios deseja sejam ministrados ao seu filho ou tutelado.

Art. 3º O ensino religioso será ministrado uma vez por semana, na segunda hora de aula cabendo as organizações dos programas e as escolhas dos livros do texto aos ministros do respectivo curso.

Art. 4º No inicio do anno lectivo, o diretor do estabelecimento ou professor de escola isolada solicitara das autoridades dos cultos pretendidos pelos alumnos a designação do respectivo professor.

Paragrafho 1º Feita essa designação, sera determinado pelo diretor ou professor de escola isolada dia e hora da semana para a aula de ensino religioso, sendo designados dia e horas diferentes para confissões diversas.

Paragrafho 2º É livre aos professores do Estado lecionar matéria religiosa nos termos deste decreto, uma vez que designados por quem de direito.

Art. 5º A inspecção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita à disciplina escolar, e as autoridades do culto a que se referir, no que respeita a doutrina e moral dos alumnos e encarregados desse ensino.

Art. 6º Não é permitido para professores de outras disciplinas impugnar ensinamentos religiosos, ou, de qualquer modo, offender os direitos dos alumnos que lhes são confiados, assim como não é dado aos encarregados do ensino religioso provocar debates entre si, ou entre alumnos de confissões diferentes.

Art. 7º Aos professores do Estado é expressamente proibido fazer dentro da escola propaganda de qualquer credo religioso, no sentido de fazer que seus alumnos aceitem o ensino da doutrina ou do culto que professam.

Paragrafho único em nenhuma escola official será permitida durante as aulas commune a existência de símbolos de qualquer culto, e bem assim a distribuição de folhetos ou impressos de propaganda religiosa.

50 No arquivo da Cúria Metropolitana de São Paula, há vários recortes de jornais sobre os debates em torno do ensino religioso, uma problemática apresentada por estas fontes estão relacionadas às datas, pois só aparecem a caneta o mês e o ano do documento, como exemplo 11.x.1934.

Art. 8º Qualquer dúvida que possa surgir a respeito da interpretação deverá ser resolvida de comum acordo entre as autoridades civis e religiosas afim de dar à consciência das famílias todas as garantias de autenticidade e segurança no ensino religioso administrado nas escolas oficiais.

Art. 9º Este decreto entrará em vigor na data de sua promulgação, revogadas as disposições em contrário. (Folha da Noite, 1934)

O jornal “Folha da Noite” buscou apresentar opiniões de figuras defensoras do ensino religioso nas escolas públicas, dentre elas a presidente da Liga do Professorado Católico, Dona Alice Meireles Reis, que se limitou a constatar que o referido documento era muito parecido com o que havia sido assinado pelo interventor. Na Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo, o jornal entrevistou professores, indagando qual seria a melhor hora e dia para a aula de religião. Os professores entrevistados no geral afirmaram que deveria ser na última meia hora do horário escolar, pois assim os alunos que os pais indicassem que deveriam assistir às aulas ficariam para assisti-las, e os alunos que não foram matriculados nas aulas de religião seriam dispensados mais cedo.

Em entrevista realizada pelo jornal “Folha da Noite”, com o Interventor Federal Interino, Luiz da Mota Mercier, diretor geral do ensino do Estado de São Paulo, foi questionado como seria a aplicação do decreto nas escolas públicas paulistas. Essa entrevista foi realizada dois dias depois da promulgação do decreto. O diretor respondeu que o decreto era uma consequência natural do artigo 153, afirmando que, em relação a este artigo, o Estado de São Paulo iria obedecer rigorosamente ao dispositivo. Afirmava também que o assunto já havia sido debatido exaustivamente e não teria mais nada de interessante a acrescentar, considerando que havia um certo consenso na fala de Mercier, este ainda afirmou que o ensino religioso completaria a educação moral da sociedade.

O jornal “Folha da Noite” possuía uma coluna intitulada “A margem dos fatos”, em que o impresso apresentava seu ponto de vista, sua posição política frente aos debates sociais que ocorriam. Como o grande debate naquele momento era a problemática religiosa, a coluna intitulada “Ensino Religioso”, apresentava a seguinte postura:

Durante o debate constituinte as “folhas” manifestaram-se contra o ensino religioso nas escolas, por entenderem que a religião da maioria do povo brasileiro mais lucraria com a conservação do atual regime, de abstenção por parte do Estado em tal matéria. Nosso temor é que essa inovação venha provocar atritos e choques que não se dão no Estado absolutamente leigo.

Entretanto, o ensino religioso venceu. Esta consagrado hoje pela Constituição Federal, aos Estados não resta outro caminho senão regulamenta-lo, em obediência a lei fundamental. É o que São Paulo acaba de fazer. Felizmente no decreto estadual a questão esta posta com grande liberalidade. Nas escolas facultar-se-a aos alunos o ensino religioso que seus pais preferirem. Não haverá pois privilégio em favor deste ou daquele credo.

Outro decreto que merece atenção é o que concede isenção de impostos a igrejas, capelas e outras instituições de caráter católico. Ai não houve inovação, pois que anualmente essas isenções são requeridas e concedidas desde velhos tempos. Apenas tornou-se de direito uma situação de fato.

Entretanto a mesma medida, pelas mesmas razões deveria ser estendida a templos e instituições idênticas dos demais credos religiosos. A esse respeito há geral boa vontade. E nos aqui cuidamos de reforça-la apelando para o senhor interventor interino no sentido de analisar o caso de maneira à ampliando o decreto publicado, atender nesse ponto as aspirações de outros credos que não o católico.

Tratando-se de uma medida de ordem geral, que não contenha privilégios e exceções, terá um caráter de justiça a que ninguém poderá recusar o seu louvor. (FOLHA DA NOITE, (11/X/1934)

Pelas três reportagens apresentadas, podemos perceber a problemática em torno das relações entre Igreja e Estado em São Paulo. Este debate se fazia presente em várias frentes políticas. Desta forma, o ensino religioso vinha sendo implementado pelos Estados da federação, conforme decreto 153 da Constituição de 1934. Esta constituição, no entanto, teve curta duração, sendo substituída logo após o golpe de 1937, que estabeleceu o Estado Novo, o qual, entre outras medidas, instituiu uma nova constituição em 1937.

Redigida pelo mineiro já há algum tempo e aprovada por militares, políticos conservadores ou retrógrados, altos setores da burguesia, governadores e o chefe verde, Plínio Salgado. Os protestos foram velados, pois a censura impedia qualquer manifestação (IGLÉSIAS, 1993, p. 249).

O Estado Novo getulista teve linhas de ação forte, e o Brasil vivenciava uma nova experiência política: a ditadura. O texto constitucional não foi diferente em muitos dos pontos relacionados à educação da constituição anterior: estabeleceu o ensino primário obrigatório, a educação física e o ensino cívico como obrigatórios em todas as escolas. No entanto, o ensino religioso foi apresentado de maneira diferente:

Art. 33. O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria dos cursos ordinários das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigatório dos mestres e professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos (BRASIL, 1937).

O artigo acima tem uma redação muito mais branda que o da constituição de 1934, afirmando que a disciplina poderia ser contemplada nas escolas primárias, normais e secundárias, não estabelecendo como facultativa como afirmava a Carta anterior. Observa-se também, que o texto retira do ensino técnico as aulas de religião. Mesmo sendo uma constituição elaborada por Francisco Campos, ao ler o artigo 33, analisamos que esta questão não se constituiu como uma grande preocupação do governo.

As relações entre a Igreja Católica e o governo de Getúlio Vargas foram menos explícitas tanto no plano constitucional quanto no prático. “A Carta de 10 de novembro eliminou todas as chamadas emendas católicas da Constituição de 1934, exceto a que se refere ao ensino religioso, que é mantida, mas diminuída seu alcance.” (BEOZZO, 1984, p. 324).

Do ponto de vista constitucional as principais mudanças do texto em relação à Igreja foram: volta o laicismo do Estado, é vedada a União, aos Estados e aos Municípios beneficiar o exercício de cultos religiosos, desaparece o nome de Deus no preâmbulo da Constituição, não há referência ao casamento civil e religioso, reintroduz-se, no texto constitucional, a secularização dos cemitérios (BEOZZO, 1984).

Na prática o governo enviou um recado ao Cardeal Leme, que as relações entre o presente governo e a Igreja em nada iriam mudar e esta situação se evidenciou pelo seguinte acontecimento:

Dom Leme toma conhecimento do texto constitucional antes de 10 de novembro e verifica que este incluía legislação divorcista. Imediatamente pede a D. Luizinha Aranha, mãe de Oswaldo Aranha, que vá ao palácio levar ao Presidente o seu veemente apelo. Getúlio Vargas sorri, tranquilizador: Diga a Dom Sebastião, D. Luizinha, que eu só decretarei o divórcio, no dia em que receba uma petição neste sentido, assinado pelo Cardeal Leme e Dona Luizinha Aranha (BEOZZO, 1984, p. 324).

A partir da instituição da nova Carta, a Igreja Católica foi obrigada a adequar-se a situação imposta e de uma certa insegurança jurídica.

A segunda guerra mundial iniciada em 1939 trouxe várias questões controversas em relação às posições políticas de Getúlio, sendo estas questões acentuadas a partir da entrada na guerra dos Estados Unidos da América, e no momento em que o Brasil se colocou ao lado deste país, surgindo a seguinte questão “como lutar contra o fascismo internacional se o próprio regime tem traços acentuadamente fascistas”, (IGLÉSIAS, 1993, p. 256).

Com o final da guerra e a vitória do grupo de países que lutavam contra os movimentos fascistas, a manutenção do regime ditatorial de Vargas foi tornando-se insustentável. Não sendo mais possível falar em democracia, ou vitória da democracia, quando o Brasil vivia em um regime antidemocrático. Organizações estudantis, pronunciamento de empresários, intelectuais e movimentos sindicais começaram a demonstrar suas insatisfações, iniciando assim o ressurgimento de novos partidos políticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Igreja Católica no final da Era Vargas foi percebendo que suas influências haviam diminuído e o momento político brasileiro e suas conturbações certamente estavam refletindo nas relações entre Estado e Igreja. Momentos de agitações vivenciadas pela população brasileira, (“agitações sociais e religiosas”), o governo Vargas estava vivenciando seus últimos momentos no poder. O Estado Novo teve duração de oito anos e, em outubro de 1945, Getúlio Vargas foi deposto pelos militares e retirou-se para a sua cidade natal, São Borja, no Rio Grande do Sul. Com a retirada de Vargas, os militares mantiveram as eleições para 02 de dezembro e transitoriamente deram o comando da nação ao presidente do Supremo Tribunal Federal.

A Igreja se organizou e se estruturou politicamente para garantir a presença do Ensino Religioso como uma disciplina escolar na Constituição de 1934 e de maneira geral ela conseguiu o que desejava. Mesmo que esta vitória tivesse um reduzido período de duração com o golpe de Getúlio Vargas instituindo em 1937 o Estado Novo. Na Constituição Federal de 1937 o peso da presença da religião como uma disciplina escolar foi redistribuído com outras “novas” disciplinas como Educação Moral e Cívica, Música e Educação Física.

A Igreja começou o governo Vargas em 1930 com muita força de decisão nas esferas sociais e políticas, mas a relação foi se desgastando ao longo dos 15 anos que Vargas esteve como presidente do Brasil. Terminando a Era Vargas a Igreja de Roma começou a vivenciar inseguranças jurídicas frente aos seus anseios de usar as escolas públicas brasileiras como espaço de disseminação da fé católica. Não efetivando na prática seus desejos de poder.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BEOZZO, José Carlos. **Cristãos na Universidade e na Política**. Petrópolis. Editora Vozes, 1984.

BITTENCOURT, Circe M.F. Os problemas educacionais na Assembleia Nacional Constituinte de 1934. **Revista da FEUSP**, 1986.

_____. **Pátria, civilização e trabalho: O ensino de História nas escolas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. In.: **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Org. Marcos Aurélio Taborda de Oliveira, Serlei Maria Fischer Ranzi. – Bragança Paulista: EDUSF, 2003. 366p.

_____. **Ensino de História Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Decreto N.19.941/1931. **Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal**. Rio de Janeiro, 1931

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 5ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, Fundação Desenvolvimento da Educação, 1997.

IGLESIAS, Francisco. **Trajetória política do Brasil: 1500 – 1964**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

FONTES DOCUMENTAIS

ARQUIVO METROPOLITANO DOM DUARTE LEOPOLDO E SILVA. **Reportagens de Jornal: O ensino religioso nas escolas publicas do Estado**. Arquivo de São Paulo, volume 1. 1934.

ARQUIVO METROPOLITANO DOM DUARTE LEOPOLDO E SILVA. **Reportagens de Jornal: Regulamentado o ensino religioso nas escolas**. Arquivo de São Paulo, volume 1. 1934.

COMPREENSÕES DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANO-PI ACERCA DAS HABILIDADES SOCIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR

Wilcelania Barbosa Silva Ferreira

Profa Dr. Carla Andréa Silva

RESUMO

Como sabemos, os conhecimentos oriundos da ciência psicológica se fazem necessários a atuação de professores inseridos ao cotidiano escolar, em qualquer um dos níveis da Educação Básica. Dessa maneira, a pesquisa ora apresentada teve como objetivo geral: delinear o perfil social e profissional dos professores pesquisados, com foco nas Habilidades Sociais. E como objetivos específicos a pesquisa buscou realizar um levantamento do número de professores que estão lotados na escola municipal pesquisada; descrever a dinâmica de trabalho dos professores de uma escola da rede estadual de Floriano; e verificar que noções os professores pesquisados possuem em relação à temática das relações sociais. A presente investigação ocorreu em uma escola da rede municipal de Floriano e os participantes foram dezesseis professores da referida escola, que aceitaram participar da pesquisa de forma voluntária. A pesquisa foi de natureza qualitativa e na coleta de dados o instrumento utilizado foi o questionário. Os dados reunidos foram analisados mediante Análise de Conteúdo, proposta por Bardin(2011).

Palavras Chave: Habilidades Sociais. Ensino Fundamental. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

A presente discussão emergiu do Projeto de Pesquisa intitulado “Interações no cotidiano escolar: da relação professor-aluno às Habilidades Sociais e práticas pedagógicas” relacionado às atividades do Plano de Trabalho “Mapeamento do perfil e comportamentos relacionados às habilidades sociais de professores de uma escola da rede municipal de Floriano-PI”. O trabalho foi realizado pela discente Wilcelania Barbosa Silva Ferreira orientação da Professora Doutora Carla Andréa Silva.

Nessa discussão buscou-se relatar as atividades feitas durante esse projeto de pesquisa, que teve como objetivo geral: delinear o perfil social e profissional dos professores pesquisados, com foco nas Habilidades Sociais. E específicos: realizar levantamento do número de professores que estão lotados na escola municipal pesquisada; descrever a dinâmica de trabalho dos professores de uma escola da rede estadual de Floriano, investigados por essa pesquisa; e verificar que noções os professores pesquisados possuem em relação à temática das relações sociais.

As atividades realizadas foram estudos sobre a temática da pesquisa e reuniões com a professora- orientadora e os demais orientados para o encaminhamento dos textos que

devem ser estudados, debater sobre os estudos já realizados e a relação dele com a pesquisa no campo. E realização da coleta de dados em uma escola da rede municipal de Floriano.

METODOLOGIA

A presente pesquisa refere-se a uma pesquisa qualitativa. A escolha pela abordagem qualitativa, ocorreu em razão de, assim como Esteban (2010), compreendermos esta abordagem em sua potencialidade para a compreensão em profundidade dos fenômenos educativos e sociais bem como das transformações inerentes às práticas e cenários socioeducativos.

A abordagem qualitativa adotada neste estudo pressupõe o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que implica compreender o conhecimento como processo de construção, como produção humana e não algo que está pronto e basta ser descrito.

Como lócus a Escola Municipal Antônio Nivaldo, localizada na cidade de Floriano-PI. E o critério de escolha adotado para a escolha desta escola, foi a sua localização, uma vez que situa-se no entorno do CAFS, sendo uma escola que já parceira do curso de Pedagogia.

Para o processo de produção de dados, utilizamos os procedimentos que se coadunam com os pressupostos da Psicologia Sócio Histórica, nossa base teórica, de modo que fizemos:

- Levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação de professores lotados nas escolas desta rede de ensino e da escola pesquisa;
- Aplicação de questionários junto aos professores pesquisados;
- Mapeamento do perfil social e profissional dos professores pesquisados, com foco nas habilidades sociais;
- Análise descritiva e explicativa dos dados produzidos.

A respeito da análise dos dados produzidos pelos questionários, esclarecemos que fizemos uso da análise de conteúdo de Bardin (2011). A referida técnica foi escolhida por ter sua constituição dividida em diferentes etapas (pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e a interpretação) que permitem conduzir um processo de redução dos dados originais, até que a interpretação destes esteja mais claramente disponível ao pesquisador.

Resultados e discussões

O referente trabalho visa abordar os resultados do ponto de vista qualitativo, com a intenção de refletir sobre a formação que é oferecida ao professor, como as Habilidades Sociais interferem no ensino- aprendizagem em sala de aula.

Os dados obtidos foram tratados descritivamente, com indicação de subcategorias e frequência destas dispostas em tabelas, apresentadas e discutidas a seguir. Como primeira etapa de análise do material recolhido, foram realizadas leituras preliminares com o objetivo de se ter uma visão de conjunto do material e suas particularidades. Posteriormente foram realizadas algumas categorizações.

Inicialmente abordaremos os dados sociodemográficos relativos aos professores pesquisados mediante a aplicação de questionário, 16 ao total. Assim, esclarecemos que destacamos as seguintes particularidades do grupo pesquisado, a saber:

Em relação ao sexo dos professores a amostra foi composta 25% pertencem ao sexo feminino e 18,75% ao masculino. No tocante à faixa etária dos professores pesquisados verificou-se que na faixa de 20 a 30 anos estavam concentrados 41,50% pesquisados, de 41 a 50 anos estavam 44,50%, dos 41 e 50 anos estavam 14%.

Em relação à renda individual dos professores possuem de 1 a 3 salários 37,5%, 3 a 6 salários 62,5%, mais de 6 salários nenhum possui. E no tocante à renda familiar dos professores possuem de 1 a 3 salários 25,5%, de 3 a 6 salários 71,5% nenhum possuem mais de 6 salários.

Quanto a religião dos professores, 56,25% informaram serem católicos e 43,75% evangélicos. Sobre composição familiar possuem de 1 a 3 pessoas 37,5% morando em sua casa, de 4 a 6 pessoas 62,5%, mais de 6 pessoas 6,25%.

Sobre o tempo de atuação como professor 25% deles possuem de 1 a 9 anos de experiência, 75% atua de 10 a 19 anos, nenhum possuem mais de 20 anos como professores. Quanto ao tempo de atuação desta escola 25% possuem de 1 a 9 anos que trabalham na escola, 25% possuem de 10 a 19 anos de atuação na escola.

Quanto à disciplina que lecionam na escola 6,25% dos professores pesquisados leciona inglês, 12,5% história, 18,75% português, 12,5% matemática, 12,5% geografia, física 12,5%, biologia 12,5%, química 12,5%. No tocante à escolaridade dos professores, todos possuem pós-graduação assim distribuída: 56% possuem especialização em coordenação pedagógica, 6,25% em língua inglesa, 12,50% em gestão ambiental, 12,50% em administração ambiental, 6,25% em treinamento esportivo.

A respeito da carga horária de trabalho semanal 81,25% dos professores possuem carga horária de 40 horas, 18,75% destes possuem carga horária de 60 horas, pois trabalham 20 em 3 escolas. E em relação à carga horária na escola pesquisada, Antônio Nivaldo, 31,25% dos professores possuem carga horária de 20 horas enquanto 68,75% possuem carga horária de 40 horas.

A seguir apresentaremos os dados relativos ao questionário sobre as Habilidades Sociais em sala de aula, composto 6 questões. No entanto, discutiremos aqui 4 questões, a saber:

Na Questão 1 perguntamos se desde o ingresso na rede como docente, se tinham participado de alguma formação. Todos os 16 professores disseram que sim. Na Questão 2 indagamos como avaliavam as formações oferecidas pela rede e se recordavam se nessas formações ocorreram debates envolvendo temas referente às Habilidades Sociais. Nessa direção, todos os professores responderam que avalia os conteúdos nessas formações como positivo. E nenhum deles não se recordava se tinha sido abordado algum conteúdo referente as Habilidades Sociais nas formações. Nesse sentido, verificou-se a ausência de indicadores sobre habilidades sociais nos programas de formação continuada que são oferecidos pela rede municipal da qual os professores fazem parte.

Na Questão 3, questionamos sobre quais das Habilidades Sociais presentes na sua interação professor-aluno em sala de aula, estes últimos mais mencionam, 50% responderam que a mais citada é a civilidade, 15% dos professores responderam que era a assertividade, 20% não souberam responder, 5% responderam autocontrole.

Na Questão 4, indagamos sobre quais Habilidades Sociais, que revela na sua atividade profissional eles mais utilizam e quais seriam aquelas que eles gostariam de melhorar 50% dos professores responderam que a que mais utilizam é transmitir ou expor conteúdos 30% responderam civilidade, e a que gostaria de melhorar 60% responderam estabelecer

limites e disciplina, e 40% a assertividade. Localizar esta apreciação, nos fez retomar o que aseveram, Del Prette e Del Prette (2001), de que a aprendizagem da competência social está diretamente relacionada com as oportunidades que um indivíduo tem, ao longo da sua vida, para participar ativamente de diferentes contextos de interação e para melhorar seu desempenho diante das diferentes situações sociais. Tal apreciação, se aplica claramente aos professores, uma vez que em suas salas de aula, são expostos a distintos desafios da interação social necessitando se aprimorar.

Na Questão 6, perguntamos se os pesquisados consideravam as Habilidades Sociais com algo que contribui para as atividades como professor. Sobre isso todos os 16 professores responderam que sim. Nessa direção recorda-se aqui o que postulam, Del Prette e Del Prette (1999) de que é de extrema importância ser trabalhado as Habilidades Sociais em sala de aula, pois dispor dessas habilidades bem desenvolvidas contribuirá para as relações sociais desses indivíduos, bem como uma melhoria na auto-estima dos mesmos. E certamente, entendemos que o professor seja um mediador deste aprendizado, por isso deveria ter acesso a conhecimentos específicos, relativos as habilidades sociais.

CONCLUSÃO

A realização da pesquisa permitiu-me concluir que as Habilidades Sociais infelizmente ainda não estão sendo trabalhadas como temática presente nas formações de professores; sobretudo quando verificamos que todos os docentes, disseram que não recordam de conteúdos sobre Habilidades Sociais nessas formações.

No entanto, se verificou que os professores afirmaram que as habilidades sociais sejam uma das temáticas a serem debatidas junto aos professores, visto que as interações sociais são a base para os distintos processos educativos que um aluno vivencia dentro e fora de sua sala de aula. Assim, a presença de formações que envolvessem a temática das habilidades sociais poderia minimizar conflitos cotidianos entre professores e alunos, que muitas vezes ocorrem por dificuldades de comunicação, além de déficit em habilidades como: fazer um elogio, dar feedback, solicitar mudança de comportamento, manejar críticas ou ainda expressar sentimento positivo.

A realização da pesquisa foi de suma importância para o aprendizado em conjunto das orientadas e orientadora do projeto, como individual aprendi a lidar com o desconhecimento e a encontrar novos conhecimentos, foi de grande importância para a minha formação. Experiência que a orientada destaca de suma importância para sua vida profissional e pessoal, que mediante a realização da pesquisa pode redimensionar o lugar das Habilidades Sociais na sua vida cotidiana.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ANGELIN, Ana Paula. Promovendo habilidades sociais na educação básica: uma proposta de intervenção. UFRGS- Instituto de psicologia; Porto Alegre, abril de 2012.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

DEL PRETTE, Almir & DEL PRETTE Zilda A. P. Base conceitual da área das habilidades sociais. In: Psicologia das Habilidades Sociais na Infância Teoria e Prática. Vozes, 2009.

DEL PRETTE, Zilda A. P. & DEL PRETTE Almir Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

DEL PRETTE, Almir & DEL PRETTE Zilda A. P. Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Zilda A. P. & DEL PRETTE Almir Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação. Petrópolis, R.J: Vozes, 1999.

ESTEBAN, M.P.S. Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições. Porto Alegre:AMGH, 2010.

SILVA, Aparecida Rosagêla. Importância das Habilidades Sociais Educativas no Contexto da Sala de Aula. S/D. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_rosangela_aparecida_silva.pdf.



RELATO DE EXPERIÊNCIA



RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS OFICINAS DE ARTE NO PROJETO LIBERTE⁵¹- LABORATÓRIO INTERDISCIPLINAR DE ENSINO, ARTE E EDUCAÇÃO

*Rosa Maria de Jesus Brito⁵² – UFPI
(rosabrito@ufpi.edu.br)*

*Lucas de Oliveira Lima⁵³ – UFPI
(lucasoliveira0303@gmail.com)*

*Lucas Mariel dos Santos de Sá⁵⁴ – UFPI
(lucasmariel76@gmail.com)*

RESUMO

O presente relato apresenta os resultados das oficinas desenvolvidas pelo Projeto LIBERTE “Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação” na UFPI, Campus Amílcar Ferreira Sobral. O Projeto vem se dando através do financiamento do programa de Bolsa de Incentivo a Atividades Socioculturais e Esportivas – BIASE, e tem como objetivo promover oficinas artísticas nas áreas de iniciação teatral, arte visual, música, dança e canto, visando a aproximação dos acadêmicos de experiências significativas e aprendizados através da arte, possibilitando-lhes a ampliação de seu capital cultural. A realização das oficinas conta com a participação de alunos de todos os cursos do campus e encerra-se com a apresentação dos discentes, em forma de produção cultural, mostrando assim os resultados das experiências e aprendizados adquiridos durante os três meses de vivência artística.

Palavras-chave: Arte. Educação. Cultura. Oficinas.

INTRODUÇÃO

A arte tem um papel fundamental para o desenvolvimento humano. Ferraz e Fusari (1999) afirmam que o valor da arte para a humanidade se dá desde o seu aparecimento, e atribuem a ela, também, o fator do seu desenvolvimento já que devido a mesma o ser humano caminhou no seu processo de civilização, tendo

51 O Projeto LIBERTE - Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação é vinculado programa de Bolsa de Incentivo a Atividades Socioculturais e Esportivas – BIASE e tem como objetivo promover oficinas artísticas nas áreas de iniciação teatral, arte visual, música, dança e canto aos alunos da UFPI/CAFS..

52 Professora Mestra formada em Pedagogia. Atualmente lotada no Curso de Pedagogia da UFPI/CAFS – Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação da UFPI/CAFS.

53 Acadêmico do Curso de Ciências Biológicas da UFPI/CAFS - Bolsista do Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação da UFPI/CAFS.

54 Acadêmico do Curso de Enfermagem da UFPI/CAFS - Bolsista do Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação da UFPI/CAFS.

participação ativa nesse percurso. Para as autoras, a arte também é um meio de entendimento do homem para consigo próprio, para com o outro e para com o meio em que vive. Nesse processo, a arte se apresenta como uma forma de percebermos a existência do homem no mundo através das culturas existentes.

Falar em cultura e arte implica pensar o homem e a sociedade, pois arte é cultura e é na relação social que esta se estabelece. São os componentes da formação humana como uma própria necessidade surgida na organização social. Pode dizer também que são entendidas como aprimoramento do homem, ao seu mais alto grau de civilidade, de refinamento, de humanidade.

Um dos caminhos para desenvolver a consciência cultural do indivíduo seria através da educação, que segundo Barbosa (1995, p. 10) essa deveria iniciar “pelo reconhecimento e apreciação da cultura local”. Para ela, a função da educação no desenvolvimento cultural, possibilita o exercício da capacidade de perceber, conviver e valorizar diferentes códigos culturais. Nesse processo o papel das Artes para o desenvolvimento cultural é analisado, considerando-se seus efeitos para o desenvolvimento da consciência de cidadania, para a alfabetização visual, para a potencialização da criatividade e para a preparação de um público apreciador de arte.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas. O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 1997).

Com isso, um espaço importante para se pensar o desenvolvimento de ações de educação, arte e cultura é a escola e porque não a universidade, onde é possível levar estudantes a experienciar as mais variadas manifestações artísticas capaz de desenvolver habilidades em relação ao modo de pensar, sentir e agir. Segundo Duarte Jr (2009) “Porque arte-educação, no fundo, nada mais é do que o estímulo para que cada um exprima aquilo que sente e percebe. A partir dessa expressão pessoal, própria, é que se pode vir a aprender qualquer tipo de conhecimento construído por outros”.

Sendo assim, um dos meios viáveis dos acadêmicos realizarem ações e vivenciarem experiências e fazeres artísticos e culturais é pela participação em projetos e programas como o bolsa BIASE⁵⁵, no qual incentiva atividades e socioculturais e esportivas. Através da BIASE foi possível o desenvolvimento do projeto LIBERTE: Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação, com vistas a proporcionar aos acadêmicos da UFPI do Campus Amílcar Ferreira Sobral momentos de experiências e fazeres artísticos, no que concerne às ações de dramatizar, expressar-se, experimentar diferentes ritmos musicais, leitura visual, trabalhar com a expressão corporal, como outras atividades de caráter pedagógico interdisciplinar, lúdico, cultural e social que tenham vinculação com a temática arte-educação.

55 Bolsa de Incentivo a Atividades Socioculturais e Esportivas. Faz parte dos programas que integram a política de assistência estudantil da UFPI por meio da PRAEC - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários/UFPI.

O PROJETO LIBERTE

O desenvolvimento do Projeto se propõe em promover oficinas artísticas que visam aproximar os acadêmicos de experiências significativas e aprendizados através da arte, possibilitando-lhes a ampliação de seu capital cultural. Este prevê um trabalho direcionado para atender os cursos de Pedagogia, Enfermagem, Biologia, Administração e Educação do Campo do Campus Amílcar Ferreira Sobral do município de Floriano- PI, garantindo acesso à cultura de forma geral. A equipe do projeto conta com a participação, colaboração e integração de 7 (sete) professores efetivos e 13 (treze) monitores, sendo 3 bolsistas e 10 (dez) voluntários. Todos envolvidos nos 5 (cinco) cursos de graduação.

METODOLOGIA DE EXECUÇÃO

O projeto se constitui na realização de oficinas de iniciação teatral, arte visual, música, dança e canto para os acadêmicos dos cursos de graduação do Campus, disponibilizando aos acadêmicos desses cursos, a oportunidade de participarem de atividades culturais, para além do tripé ensino, pesquisa e extensão. A sua execução será feita no decorrer de 12 meses (maio/2018 a maio/2019), onde serão ofertadas oficinas de iniciação teatral, artes visuais, música e dança para os discentes e docentes do campus. O Projeto, a cada três meses abrirá inscrições de oficinas dos diferentes segmentos para que os acadêmicos possam ter experiências nas diversas formas de apreciação artísticas. Ao final de cada oficina, os discentes apresentarão, em forma de produção cultural, os resultados das experiências e aprendizados adquiridos durante os três meses de vivência artística em forma de produção cultural.

Pelo desenvolvimento e execução do projeto as oficinas serão ofertadas por etapas: a primeira oficina a ser ofertada será no segmento das artes cênicas, onde pretendemos trabalhar o teatro e o artesanato, como forma do acadêmico perceber a relação entre criação e produção artísticas, bem como perceberem a tradição cultural que é passada de pai para filho no que se refere ao artesanato, na segunda etapa pretendemos ofertar oficinas de música e dança, a fim de desenvolver nos discentes o ritmo e a expressão corporal e, por fim, a terceira última etapa será do segmento das artes visuais na qual trabalharemos com a pintura em tela e o cinema (curta metragem).

AS OFICINAS

O projeto está em andamento e nesta primeira etapa foi realizada a primeira oficina que se deu em quatro encontros, oficina esta que está voltada para a iniciação ao teatro e contou com a participação de aproximadamente 26 participantes. A oficina intitulada “oficina de teatro corporal e dramaturgia” foi ministrada pela professora e atriz de teatro Anizia do Nascimento Carvalho.

Os encontros da oficina foram divididos em quatro, sendo o primeiro deles realizado no dia 18 de maio de 2018. As atividades desenvolvidas no decorrer do primeiro encontro foram destinadas à preparação dos participantes acerca do desenvolvimento da capacidade de uma comunicação clara e expressiva, utilizando-se de meios como a voz e o olhar, como por exemplo o jogo “ZIG ZAP”, no qual os participantes passavam uma espécie de objeto imaginário para o colega de qualquer posição, através do olhar e de movimentos seguidos

das falas ZIG ou ZAP. Além de exercícios voltados para o uso do olhar foi realizado também alguns para situar os participantes a respeito da ocupação de palco e posteriormente da improvisação. Por intermédio de atividades aparentemente simples, como caminhar em velocidades variadas e paradas não esperadas e/ou, verbalização de histórias fictícias em uma roda, a oficina possibilitou que os alunos se desenvolvessem nos aspectos gerais da área teatral supracitados e também ficassem inteirados dos motivos pelos quais as atividades estavam sendo desenvolvidas e quais os impactos elas teriam no final da oficina.

No segundo encontro (25 de maio) retomou-se o jogo ZIG ZAP a fim de observar se ocorreria melhor desenvoltura dos participantes quanto a esta atividade, sendo incluído outros movimentos ao jogo, denominado “BOING”, onde o participante ao realizá-lo devolvia automaticamente o “objeto” para quem acabara de lhe passar. Este jogo além de melhorar a percepção de olhar e concentração dos alunos, serviu também para deixar os participantes mais desinibidos. Ainda neste encontro a ministrante dividiu o grande grupo de pessoas em várias duplas, onde as mesmas desenvolveriam a próxima atividade juntos. A atividade a ser realizada, tratava-se da tradução de uma propaganda na qual um dos membros da dupla era o dublador e o outro o vendedor que falava em uma língua imaginária.

Iniciando o terceiro dia da oficina (08 de junho), assim como nos dias anteriores, foram feitos alguns exercícios físicos como alongamentos e aquecimentos, a fim de preparar o corpo dos integrantes para a realização dos jogos teatrais e apresentações do dia. Após a realização de tais atividades, foi-se retomado a atividade proposta no dia anterior de oficina, referente à apresentação cômica contendo artifícios teóricos e práticos do teatro, critérios estes que haviam sido explicitados no encontro anterior e entregues aos integrantes na forma de textos de cenas curtas para serem apresentadas por eles. As cenas curtas são de temas diversos e contam com a participação de números variados de componentes por apresentação.

Já no quarto e último dia de oficina (dia 15 de junho), as atividades envolviam um jogo que desenvolvia movimentos enquanto se cantava uma música com sílabas em repetição, o jogo serviu para preparar os integrantes para as apresentações das cenas curtas, pois trabalhou o movimento e a fala simultaneamente, dois aspectos cruciais em uma apresentação. Encerrando-se a atividade, deu-se início as apresentações das cenas curtas para os demais integrantes juntamente com a oficina, sendo as mesmas sempre corrigidas e indicadas de forma construtiva pela mesma.

A Segunda Oficina (17 de agosto) se deu na produção de Artesanato com Argila. Esta foi ministrada por Alaim Alves Viana acadêmico do curso de graduação de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Piauí/Campus Amílcar Ferreira Sobral e contou com 20 participantes. A oficina teve por objetivo trabalhar habilidades motoras, incentivar o desenvolvimento da criatividade e a capacidade de manuseio e modelagem com argila.

No primeiro dia de oficina, o ministrante pediu para que todos se apresentassem e falassem qual o interesse pela oficina. Em seguida fez a distribuição aos participantes dos materiais necessários à execução da atividade: argila, jornais, água em copos descartáveis, folha de papel sem pauta e um palito (palheta). O jornal foi utilizado para forrar e proteger a superfície da bancada e facilitar o manuseio da argila. A folha sem pauta era para desenhar uma ideia do que você iria fazer e depois transferir para a peça a ser modelada. A água teria como função hidratar a argila e auxiliar na moldagem, além de evitar o ressecamento da argila. O palito (ou palheta) seria utilizado para cortar, desenhar e fazer furos na argila, caso fosse preciso.

Após as instruções do ministrante sobre a função de cada material, o ministrante pediu para que a argila fosse bem amassada com as mãos e os dedos até ficar uma massa homogênea, mole e livre de bolhas de ar. Em seguida ele deu liberdade aos participantes que desenhasssem no papel qualquer coisa que eles quisessem fazer com a argila e depois de feito comesçassem a modelar a mesma. Mediante as dificuldades e dúvida as quais os participantes iam encontrando, o ministrante da oficina auxiliava e tirava as dúvidas.

Ao final do primeiro dia de oficina os participantes construíram várias peças artesanais que se deram na forma de esculturas com formas de pessoas, animais, utensílios domésticos, instrumentos musicais, entre outras. Foi encerrado após todos terminarem a atividade proposta.

No segundo dia de oficina (23 de agosto) o ministrante distribuiu os mesmos materiais da aula anterior e propôs uma forma mais complexa da utilização da argila. Propôs que todos fizessem máscaras, tanto para rosto como para ornamentos e decoração. A criação de máscaras com a argila permitiu uma investigação rápida sobre as possibilidades, formas e técnicas para modelagem de cada uma. Para fazer a máscara foi necessário enrolar a argila até formar uma bola, depois amassá-la deixando-a na forma de um rosto oval, com a ajuda do palito foi feito o nariz no centro do rosto, dois olhos, um em cada lado do nariz e a boca moldando a forma com os dedos.

RESULTADOS PRELIMINARES

Ao final das primeiras oficinas percebemos que as atividades executadas através das mesmas possibilitou uma maior integração entre os alunos dos diferentes cursos de graduação da UFPI/CAFS, oportunizou a vivência dos acadêmicos em atividades que contribuíram para a valorização da capacidade criadora e permitiu aprendizados significativos abrindo perspectivas para que estes tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente. A cada oficina era perceptível a participação e o envolvimento dos discentes no que diz respeito as habilidades e percepções que foram sendo desenvolvidas, a criatividade, a concentração, a elaboração caprichosa das peças, a valorização do trabalho, a percepção do sentido da arte para a vida e para o trabalho.

O conhecimento das artes através das oficinas abre perspectivas para que os acadêmicos tenham uma compreensão do mundo. A arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 2017).

A finalização dessa primeira etapa do Projeto terá a culminância na forma de Mostra de Cenas Curtas e Mostra de Artesanato em Argila e Feltro (ainda em fase de organização). As Mostras serão organizadas e realizadas pelos participantes das oficinas no Campus da UFPI/CAFS e serão abertas ao público interno e externo ao campus.

CONSIDERAÇÕES (INCONCLUSIVAS)

Ao passo que o Projeto está em andamento em sua primeira etapa, avaliamos que o mesmo vem se dando como uma experiência inédita no Campus Amílcar Ferreira Sobral ao envolver professores e alunos de todos os cursos de graduação. Este será pioneiro e tem como característica principal a inserção dos acadêmicos no universo das artes, o acesso a aprendizados significativos para a vida pessoal e profissional e a ampliação do capital cultural discente. Assim acreditamos que oferecer oficinas de artes dentro da universidade contribuirá para a formação de pessoas mais humanizadas e conscientes de seu papel na sociedade, tendo em vista os benefícios (culturais, sociais e econômicos) a serem produzidos a partir da realização do projeto.

REFERÊNCIAS

BARBOSA. Ana Mae T. B. **Educação e desenvolvimento cultural e artístico**. Educação e Realidade. jul. Idez. 1995. 20(2):9-17

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília - MEC, SEF, 1997.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte educação?** - 20 ed. Campinas - SP: Papirus, 2009 (coleção Àgere).

FERRAZ, Maria Heloísa C. de; FUSARI, Maria F. de Resende e. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1999.B

MEDIAÇÕES DA PESQUISA COMO PRÁTICA DE (AUTO)FORMAÇÃO: O ESTÁGIO EM FOCO

Maria do Socorro Soares, UFPI/CAFS
mspicos@hotmail.com⁵⁶

RESUMO

O presente texto objetiva relatar experiência referente às implicações da prática docente e da pesquisa para a (auto) formação, mediada pelo Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da UFPI, campus de Teresina, os quais constituíram-se objeto e campo de Estudo, respectivamente, na pós graduação. As pesquisas a que se refere o relato, são de natureza qualitativa, de campo e documental. Tiveram como eixo a *formação de professores*, articulado às especificidades: cursos de Pedagogia, relação teoria e prática, Estágio Supervisionado, no caso da primeira, a que foi acrescentado, a normatização referente ao estágio na UFPI, no caso da segunda pesquisa. A fundamentação teórica e à análise dos dados tiveram apoio em autores como, Libâneo e Alves (2012); Pimenta (2012); Lima; Aroeira (2011); Vázquez (2011); Linhares (2010), Zabalza (2014), entre outros. Do mesmo modo que o relevo da experiência é dado às aprendizagens promovidas como consequência de ambas as práticas, de ensino e da pesquisa.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio curricular supervisionado. Pesquisa.

INTRODUÇÃO

Parafraseando Peres (2006), *os caminhos e desassossegos de fazer-me professora* têm sido atravessados por inquietações que me instigam à busca de melhor compreender a complexidade da prática pedagógica educativa e docente. Até então, compreendo-as como instrumentos capazes de promover a emancipação humana, se com esse fim forem operadas, dada a sua natureza política, relacional, produtora e disseminadora de saberes e conhecimentos, entre outros.

Sou partidária da crença na prática pedagógica e docente como algo que se institui sob influência de contextos socioeconômico, político e culturais situados, cujas representações se inscrevem nas legislações da educação pertinentes a cada tempo histórico.

Do mesmo modo, acredito na prática pedagógica e docente como algo provido da capacidade de se fazer *instituinte* (CARNEIRO, 2010, et.al) de diferentes processos, para além do que determinam as legislações, nesses mesmos contextos multidimensionais. A busca pela compreensão da relação entre o *instituído*, no campo de educação escolar e da formação de professores, e o instituinte, no que se refere aos contornos da prática pedagógica docente, tem me colocado em sintonia com a pesquisa na área, seja como pesquisadora ou como professora do curso de graduação, licenciatura em Pedagogia, na UFPI, instituição com a qual tenho construído uma relação de pertencimento.

⁵⁶ Professora adjunta da Universidade Federal do Piauí/UFPI – Campus Amílcar Ferreira Sobral/CAFS.

Por ocasião do curso de mestrado, realizado no PPGE/UFPI, concluído em 2010, investiguei sobre as possíveis contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a mobilização, desenvolvimento e produção de saberes necessários à prática do ensino, partindo dos pressupostos de que ser professor é algo que se aprende, assim como de que o Estágio Curricular Supervisionado é, em potencial, um espaço propício à aprendizagem da docência, mas que tem sido subestimado na sua capacidade formativa nos cursos de formação de professores.

De modo concomitante aos estudos de mestrado, também ministrei a disciplina de Estágio Supervisionado em administração e planejamento educacional, no curso de Pedagogia, nos dois períodos letivos de 2009. Em ambos os contextos, estudante de pós e professora substituta, na mesma instituição, o Estágio Supervisionado constituiu objeto de estudo, o que me favoreceu um olhar sobre o campo de lugares diferentes, ao mesmo tempo.

A pesquisa de mestrado teve como lócus o curso de Pedagogia do Campus Ministro Petrônio Portela/UFPI. Os interlocutores foram estudantes estagiários do último período do curso e a questão norteadora relacionada às contribuições deste componente curricular para a aprendizagem da docência.

Considero a realização da pesquisa como um processo de autoformação, estimulante no que se refere ao fortalecimento da relação entre pesquisador e objeto de estudo e as exigências que se colocam na continuidade das investigações a respeito. Do mesmo modo, o que decorreu como aprendizagens do processo tomo como indicadores de novas demandas para continuidade das investigações na área, no contexto da instituição.

Com esse entendimento, no texto de considerações finais do relatório da pesquisa de mestrado (SOARES, 2010), sugeri que o processo de enfrentamento dos desafios que se colocam para a instituição, relativos à prática do Estágio Curricular Supervisionado deve contemplar tanto um movimento interno da instituição no sentido de recuperar o valor formativo dessa disciplina, quanto o fortalecimento das relações entre a UFPI e as instituições campo de estágio.

No primeiro caso, as sugestões se aportam essencialmente no campo da organização teórico-metodológica do Estágio Curricular Supervisionado na UFPI, no segundo, são entendidas como consequências que poderão resultar do tratamento teórico-metodológico e, com efeito, atender ao proposto como relações interinstitucionais em função da formação de professores. As referidas sugestões podem ser sintetizadas no que segue: organização do espaço/tempo do estágio no curso; articulação entre o Estágio Supervisionado e as demais disciplinas; realização de projetos de Estágio Supervisionado que contemplem as demandas da escola, assim como o processo de ensino como *práxis criadora*⁵⁷, e uma escuta sensível em relação aos estudantes estagiários e aos professores das escolas campo.

É fato que essas proposições, além de não esgotarem as necessidades referentes à reestruturação do Estágio Curricular na formação de professores, também se associam a outros tantos estudos na área e, de modo particular, na UFPI.

Minha relação com o Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI, além daquela vivenciada como estudante de graduação e pós, e como professora substituta, passou a ser, a partir de 2011, como professora efetiva, no Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), em Floriano/PI. Desde que ali assumi, tenho atuado também na disciplina de Estágio Supervisionado, o que tem me rendido um misto de prazer e tensões, ambos

57 Práxis criadora – termo utilizado por Vázquez (2011) para referir-se a necessidade de que teoria e prática sejam uma unidade.

instigantes no sentido de não me deixar à margem das exigências de reflexão sobre a prática pedagógica docente e de seus fins na formação de professores, tanto inicial quanto continuada.

A relação com a prática do Estágio Supervisionado no CAFS apresenta-se para mim como oportunidade de continuar as reflexões sobre esta, agora de um novo lugar e em um novo contexto, pois o CAFS é um *campus* da UFPI recém instalado, está em atividade há menos de uma década e os professores, em sua maioria, estão em início de carreira no Ensino Superior. Enfim, é um curso que está se desenhando a muitas mãos e com a possibilidade de debates sobre o feito e o a ser feito, em termos de organização curricular e de funcionamento do mesmo. Pois, o currículo do curso, que tomou como referencial, aquele instituído no Curso de Pedagogia do campus sede da UFPI, em Teresina/PI, apresenta-se tímido em relação às novas perspectivas teórico-práticas, de atuação, em relação à prática do Estágio no Curso. Foi nesse contexto que surgiu, bastante articulado ao estudo de mestrado, a problemática dos estudos realizados no âmbito do programa de Pós-Graduação, doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Já na primeira reunião/assembleia do Curso de Pedagogia do CAFS da qual participei, e que tinha como pauta a oferta de disciplinas referente ao período letivo 2011.2, foi informado que, no caso do Estágio Supervisionado, este não poderia ser ofertado dentro do horário de matrícula do estudante, porque as horas aulas da referida disciplina, ainda que previstas no currículo do curso, não seriam contabilizadas como carga horária docente. Diante do exposto, susto e estranheza foram as sensações pelas quais fui tomada naquele momento. Desde então, o Estágio Supervisionado passou a ser pauta frequente nas reuniões do curso, dado que não me sentia esclarecida sobre as razões que levavam àquele entendimento, até que essas foram sendo explicitadas sob os argumentos da redução do tempo de duração do curso, de quatro anos e meio para quatro anos, e do entendimento de alguns professores de que “estágio não é disciplina”. Esse entendimento encontra amparo na resolução do CEPEX/UFPI 177/12, que instituiu normas de atualização do funcionamento dos cursos de graduação da instituição, que trata do Estágio Supervisionado não mais como disciplina, mas como uma “atividade especial coletiva”, nos seguintes termos:

Art. 59 As atividades especiais coletivas são as atividades acadêmicas específicas previstas no projeto pedagógico do curso em que um grupo de alunos cumpre as atividades previstas para aquele componente curricular sob a orientação ou supervisão de um ou mais de um professor da UFPI.

§ 1º São caracterizadas como atividades especiais coletivas o estágio supervisionado obrigatório orientado de forma coletiva;

§ 2º As atividades especiais coletivas têm cargas horárias discente e docente definidas no PPC, podendo ser diferenciadas entre os dois, de acordo com especificidades da área. (CEPEX/UFPI, 2012, p.13)

O fato de não compreender ainda, o que estava colocado como diferenciação entre essa modalidade de componente curricular e aqueles chamados disciplinas, no texto da norma, assim como as implicações dessa alteração para a organização e desenvolvimento do currículo de formação do curso, instigou-me a perguntar: Quais implicações dessa nova classificação normativa para a prática do estágio no curso? Quais concepções de Estágio Supervisionado fundamentam as normas que o regulamentam no interior da UFPI? Como estão sendo tratadas as novas regulamentações sobre o Estágio Supervisionado no interior dos cursos de Pedagogia da UFPI?

Motivada por essas questões, a pesquisa/estudos realizados no período de 2012-2016, teve como objetivo geral: Investigar o modo de estruturação e de desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí/UFPI – Campus de Teresina, no contexto de implementação de novas normas de regulamentação deste na instituição, com foco na articulação das dimensões teórico-práticas na formação inicial de professores. E como objetivos específicos: 1) analisar a relação entre o instituído na legislação, normas e regulamentos, sobre a prática do Estágio Curricular e o modo de realização deste no curso de Pedagogia do Campus Ministro Petrônio Portela UFPI/Teresina; 2) conhecer as concepções de Estágio Curricular Supervisionado declaradas por sujeitos responsáveis pela definição e aprovação das normas de regulamentação do estágio na UFPI; professores orientadores e professores que recebem estagiários nas instituições campo de estágio.

Com esse propósito, a pesquisa foi realizada no curso de Pedagogia do *Campus* Ministro Petrônio Portela, em Teresina/PI, por ser esse o campus com maior tempo de experiência na organização, desenvolvimento e sistematização da prática do Estágio Supervisionado na formação de professores, portanto, referência que tem sido tomada como base para a elaboração do Projeto Político Pedagógico dos *campi* mais novos. Além de ser também, o *campus* onde se concentram as atividades de gestão curricular institucional, das quais participaram da pesquisa a 4 (quatro) Coordenadoras de Estágio, em exercício da função e em diferentes setores da instituição, além das professoras orientadoras de estágio e das professoras gestoras que lidam com essa disciplina em diferentes instâncias de gestão do currículo de formação docente, na instituição. Participaram também como interlocutoras da pesquisa professores que recebem estagiários do curso de Pedagogia nas escolas de Educação Básica, nos períodos 2013.2 e 2014.1. Pressupomos que, em se tratando de identificar influências ou não das novas regulamentações na operacionalização do Estágio Supervisionado, o campus sede da UFPI constitui um local interessante para a pesquisa.

Partindo do pressuposto de que o objeto de estudo é perpassado pela política de currículo adotada no curso, pelas normas institucionais que atuam no sentido de garantir a implementação daquelas, pelas concepções de estágio que orientam a prática dos sujeitos que atuam em torno desta prática, em diferentes segmentos, intra e extra institucionais, creditamos ao trabalho realizado a possibilidade de ampliar o debate acadêmico sobre a prática do estágio em novas perspectivas, de modo a situa-lo como eixo articulador do currículo do curso e, conseqüentemente, de fortalecer as práticas institucionais desse componente curricular no interior UFPI.

Ambas as pesquisas, de mestrado e de doutorado, caracterizam-se como sendo de natureza qualitativa, de campo e documental, com empenho no diálogo com o conhecimento já produzido a respeito desse objeto de estudo na instituição, assim como com pesquisas relacionadas ao tema, disponíveis e ao nosso alcance, no contexto da investigação.

Em torno da categoria *formação de professores*, buscamos articular as especificidades: cursos de Pedagogia, relação teoria e prática, Estágio Supervisionado e normatização referente a este como categorias de estudo. Para fundamentá-las teoricamente e analisar os dados empíricos referentes, buscamos apoio em autores como: Libâneo e Alves (2012); Pimenta (2012); Lima (2012); Vázquez (2011); Linhares (2010), Zabalza (2014), entre outros.

A propósito do reconhecimento da pesquisa cujas consequências implicam na (auto) formação, destaco aqui: as aprendizagens sobre as concepções que orientam o modo de organização do Estágio curricular supervisionado, enquanto prática pedagógica com

inestimável valor formativo; a capacidade que se vai instalando pela interação com a realidade da formação de professores, de modo particular no curso de Pedagogia, e problematização desta; a produção de uma consciência sobre a presença de mecanismos de dispersão das contradições (SANTOS, 1989), que atuam como determinantes da organização curricular da formação de professores; e ainda, sobre os movimentos instituintes (LINHARES, 2010), emergentes em toda a trajetória de constituição da prática do Estágio, como componente curricular da formação docente, entre outros.

Com efeito, no Curso de Pedagogia do CAFS, as aprendizagens da pesquisa como princípio da formação e de (auto)formação tem colaborado para a aproximação do que Linhares (2010), denomina de *movimento instituinte*, no sentido da produção e de desenvolvimento de um programa institucional de Estágio Curricular Supervisionado, fundado na busca pela consolidação de relação orgânica entre esse e os demais componente do curso; na efetiva relação entre o programa de Estágio da UFPI/CAFS e o currículo das escolas de educação básica locais, mediadas pela participação dos diferentes sujeitos que atuam nesta prática, na concepção e operacionalização do programa. O texto intitulado, Regulamento do Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia UFPI/CAFS, que rege a referida prática no Curso, é uma síntese das discussões dessas ideias, no Curso.

Com base no entendimento e nas aprendizagens supra referidas, a caracterização do estágio como atividade específica especial coletiva, trazida pela resolução CEPEX/UFPI 177/12, pode ser assumida por aqueles que até então reagem à denominação, como aporte para discutir a natureza do estágio, que cabe bem nessa classificação, sem, com isso, abrirem mão de problematizar a tendência de precarização submersa ao texto da norma.

Em se tratando da UFPI, importa reafirmar a existência de movimentos instituintes (LINHARES, 2010), no contexto da prática do Estágio Curricular Supervisionado. Tomando de empréstimo o pensamento da autora,

Consideramos como movimentos instituintes, no âmbito de nossas pesquisas, aqueles em que prevalecem tendências políticas, produzidas historicamente, que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, tensionadas pela construção permanente de uma maior inclusão da vida, uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade, uma afirmação intransigente da paridade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais. (LINHARES, 2010, p. 12-13).

Colaboram, pois, para a instituição de práticas docentes emancipatórias, o entendimento de que os processos de formação de professores são por natureza, inacabados, a crença na possibilidade de construção de uma relação efetivamente binária entre universidade e escola, o reconhecimento da função formativa da prática do Estágio Curricular Supervisionado, entre outros, correlatos. De modo que, também esses colocam-me em movimento constante de (auto) formação, mediada pela prática do Estágio Curricular Supervisionado, como contribuição efetiva na construção do meu ser professora.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Waldeck [et.al]. **Movimentos instituintes em educação: políticas e práticas**. Niterói: Intertexto, 2010.

FRANCO, Maria A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-60

LIMA, Maria S. L; AROEIRA, Kalline Pereira. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, Marineide O. (Org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011. p. 117- 133.

LINHARES, Célia. O sonho não acabou: movimentos instituintes na educação brasileira. In: CARNEIRO, Waldeck [et.al]. **Movimentos instituintes em educação**: políticas e práticas. Niterói: Intertexto, 2010. p. 11-32.

PIMENTA. Selma G; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PERES, L.M. Os caminhos e os desassossegos no tornar-se professor (a). In: OLIVEIRA, V.F. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006. p.49-65.

SANTOS, Boaventura de S. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: Revista crítica de Ciências Sociais, nº 27/28 junho de 1989.

SOARES, Maria do S. **O estágio supervisionado na formação de professores**: sobre a prática como locus da produção dos saberes docentes. Dissertação (Mestrado em Educação). 156 fls. Centro de Ciências da Educação. Teresina: 2010

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/ CEPEX. Resolução n. 177 de novembro de 2012. Aprova a atualização das normas de funcionamento dos cursos de graduação da UFPI e dá outras providências. Teresina, 2012

METODOLOGIA DA MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

*Maria de Jesus Rodrigues Borges-UFPI
maria.jesus-10@hotmail.com*

*Alba Patrícia Passos de Sousa-UFPI
alba2patricia@yahoo.com.br*

*Prof.^a Dr.^a Marilde Chaves dos Santos-Professora adjunta da UFPI
marildechaves@bol.com.br*

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo relatar a experiência a respeito da disciplina Metodologia da Matemática do curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí-UFPI/CAFS. Posto que, o professor para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental precisa ter em sua formação uma gama de conhecimentos teórico-práticos que auxilie na construção de conhecimentos significativos na e sobre a prática docente. Foram utilizados como aportes teóricos para construção desse estudo Gil (2009), Libâneo (2002) e Souza (2007). A metodologia adota para fazer o relato é a dialógica, usando como instrumento a observação participativa. Os resultados obtidos durante o percurso da disciplina metodologia da matemática apontam que o conhecimento é um processo de construção que é mediado pela realidade do sujeito, que a aprendizagem parte de indagações do cotidiano relacionando com os conteúdos matemáticos.

Palavras-chave: Didática. Ensino Superior. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Para exercer a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental exige-se formação a nível superior e no mínimo formação a nível médio, na modalidade normal, reconhecida pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9.394/96). As Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP 01/2006) indicam o curso de pedagogia como formação inicial para exercício da docência nesses níveis iniciais da educação básica.

O professor para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental precisa ter em sua formação uma gama de conhecimentos teórico-práticos que contemple todas as áreas do conhecimento, cabendo à sua formação propiciar-lhes meios para tal durante o seu percurso de estudante. Como afirma as Diretrizes Curriculares Nacionais (resolução 01/2006):

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006).

A disciplina metodologia da matemática se faz necessária na grande curricular dos cursos de pedagogia devido à principal área de atuação do futuro professor será no ensino fundamental anos iniciais, pois entendemos que o egresso do curso de pedagogia deve estar apto a ensinar todas as disciplinas e dentre elas se encontra a matemática, como afirma as Diretrizes Curriculares Nacionais: “Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: VI – ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.” (BRASIL, 2006).

Em vista disso, o curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), em seu currículo contempla as discussões teórico-metodológicas sobre o ensino de matemática, na disciplina metodologia da matemática, com carga horária de 60h, visando a formação do professor reflexivo em relação a forma de trabalhar a matemática nos anos iniciais da educação básica.

Nesse sentido, o presente relato tem por objetivo expor uma reflexão a respeito da experiência vivida na disciplina Metodologia da Matemática do curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí-UFPI/ CAFS, relatando algumas metodologias usada pelo professor da disciplina para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi à dialógica que segundo Lucena, Saraiva e Almeida (2016, 185) “O princípio do diálogo, [...], é pensado como elemento do processo de pesquisa que possibilita a apreensão e compreensão da realidade e os diferentes modos de encontrar explicações para um mundo complexo.” Para os autores acima a pesquisa dialógica é conhecida como metodologia transdisciplinar, que possibilita o pesquisador a perceber o mundo que o cerca.

Além disso, foi realizado um estudo do tipo bibliográfico pesquisado em diversas fontes como Scielo, Google Acadêmico, as legislações, e obras que trata do assunto.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a observação participativa na turma do V período na disciplina Metodologia da Matemática do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí-UFPI/ CAFS, disciplina essa composta por 28 alunos. A observação participativa segundo Lakatos e Marconi (2003, p.194) “Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele”. Ou seja, o pesquisador precisa estar presente na realização das atividades, agindo juntamente ao grupo.

RESULTADOS

Durante o período em que estivemos estudando a disciplina metodologia da matemática, podemos observar que o ensino-aprendizagem da matemática pode ser agradável e prazeroso para os alunos da educação básica dos anos iniciais, essa constatação

deveu-se a didática e postura do professor universitário empregada em sala de aula. Percebemos que o papel do professor não pode ser de transmissor de conhecimentos, mas o de mediador da aprendizagem ao apresentar caminhos para os questionamentos propostos. Como afirma Gil (2009, p.8) “O principal papel do professor do Ensino Superior passa a ser, portanto, o de formar pessoas, prepara-las para a vida e para a cidadania e treiná-los como agentes privilegiado do progresso social.”

Nesse sentido, ver-se necessário partilhar as aprendizagens adquiridas no decorrer da disciplina, com base nos questionamentos, nas metodologias utilizadas e nas avaliações que ocorreram durante todo o processo de ensino-aprendizagem, observando os pontos positivos e negativos, que caso houver possamos vê-los como pontos a serem avaliados e melhorados em eventual aplicação.

Com bases nessas afirmações será relatado algumas metodologias utilizadas, e como foram aceitas pelos alunos, bem como, sua contribuição para a aquisição de conhecimento ou proposição de questionamentos, pois o conhecimento é fruto das perguntas e questionamentos frente a realidade vivida.

As metodologias utilizadas foram: aulas expositivas e dialogadas, elaboração e apresentação de plano de aula, pesquisa e confecção de jogos matemáticos que estabelecemos como as categorias que discutiremos no relato de experiência.

AULAS EXPOSITIVAS E DIALOGADAS

No ensino superior é onde se presencia a menor diversidade em relação as práticas didáticas. As aulas expositivas são as mais usadas por professores no ensino superior, essa escolha é devido a diversos fatores, como explicita Gil (2009, p. 134), “O que explica o prestígio das aulas expositivas não são apenas fatores de natureza didático-pedagógica, mas também fatores econômicos e administrativos, que não podem ser desconsiderado ao se tratar do processo de ensino.”

As aulas expositivas são usadas como um meio de comunicação professor e aluno, buscando no diálogo a troca de conhecimentos. Ao expor o conteúdo e lançar mão de questionamentos para que os alunos pensem e reflitam a respeito do conteúdo exposto cria-se uma situação de ensino e aprendizagem e *feedback* para o professor.

O que se observou-se ao uso desse método foi a necessidade de o professor considerar o conhecimento prévio do aluno e sua realidade, buscando sua efetiva participação nas aulas, bem como da atenção e concentração dos mesmos ao que era repassado pelo professor. Ao fazer uso da realidade do aluno o professor levou além da troca de experiência exemplos práticos de como abordar conteúdos matemáticos na educação básica sobre o levantamento de situações problemas relacionados a realidade vivida pelos alunos.

Além de levantamentos de situações problemas, nos demonstrou como fazer a abordagem de conteúdos matemáticos utilizando-se de materiais recicláveis, produtos e alimentos usados no dia-a-dia do aluno, como exemplo podemos citar é o ensino de fração usando-se uma laranja, construção de balanças com garrafas pets para ensinar peso e ao fazer a tabela para a balança utilizamos as medidas, conteúdos que são trabalhados no ensino fundamental anos iniciais.

O uso e a construção desses recursos didáticos demandam planejamento, exigindo do professor competências para que seus objetivos sejam alcançados, já que a manipulação de objetos concretos possibilita uma maior apreensão de conhecimento por parte do aluno,

dessa forma “O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo.” (SOUZA, 2007, p.2).

Assim as aulas expositivas podem trazer conhecimentos significativos para os alunos a medida que eles se tornem também produtores e expositores de conhecimentos.

ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE PLANO DE AULA

Outro método utilizado foi a elaboração e apresentação de plano de aula. Quando realizamos essa atividade pode-se por em prática o conhecimento de outras disciplinas, um exemplo é a didática. Fazendo com que o aluno amadureça os conhecimentos adquiridos pondo-os em prática como na elaboração e apresentação de um plano de aula. Libâneo (1994, p.241) afirma que: “a preparação de aulas é uma tarefa indispensável e, assim como o plano de ensino, deve resultar num plano escrito que servirá não só para orientar as ações dos professores como também possibilitar constantes revisões aprimoramentos de ano para ano.”

A abordagem dessa proposta trouxe uma reflexão sobre como o professor da educação básica anos iniciais tem que ter atenção às escolhas de seus objetivos e metodologias na construção de suas aulas, como abordar determinados conteúdos e as escolhas dos mesmo durante sua organização, visando sempre a necessidade de aprendizado e curiosidade de seus alunos.

Ao utilizar esse método que se desenvolveu em dupla, tanto a elaboração como apresentação, fizeram com que os alunos percebessem a importância de ouvir e respeitar a opinião do outro, procurando uma conformidade entre as opiniões visando o que melhor se aplicaria no plano e apresentação. Dessa forma, puderam perceber que o ensino da matemática nos anos iniciais não requer apenas os conhecimentos específicos da disciplina, mas formas de abordagens e a relevância do conhecimento para que o alunado aprenda de forma significativa.

PESQUISA E CONFEÇÃO DE JOGOS MATEMÁTICOS

A escolha dessa metodologia por parte da professora se deu através de uma ideia compartilhada por um acadêmico que cursava a disciplina. A proposta era dividir a turma em grupos para pesquisar e criar jogos sobre determinados conteúdos matemáticos e apresentar esses jogos para os professores que atuam em uma escola pública do município de Floriano- PI.

Inicialmente os alunos da disciplina metodologia da matemática em grupo teriam que pesquisar e estudar os conteúdos e a partir desse estudo montar, criar ou confeccionar jogos já existentes. Essa fase foi a mais complicada devido aos alunos preocuparem-se apenas com a escolha dos jogos, muitas vezes sem fazer relação com o conteúdo a ser trabalhado. Ao entenderem que necessitaria compreender o conteúdo para depois pensarem e pesquisarem os jogos, perceberam que a atividade era mais fácil do que imaginavam.

A construção dos jogos ocorria nos horários das aulas disponibilizados pelo professor, essa fase ocorreu sem complicações, onde todos os componentes dos grupos trabalharam em harmonia, dividindo funções e responsabilidades, cabendo a cada um cumprir para que o trabalho fosse exitoso.

A culminância dessa atividade deu-se na escola Raimundinha Carvalho em Florianópolis, no horário das 14h às 17h30min. A professora conseguiu agendar essa atividade junto à Secretaria de Educação do município já citado, reunindo uma quantidade considerável de professores, organizando assim um mini evento, levando dois profissionais para debater e refletir sobre a necessidade dos jogos matemáticos na sala de aula, após essas apresentações, foi a vez dos discentes que cursavam a disciplina metodologia da matemática fazerem a demonstração e refletir com os professores da escola Raimundinha Carvalho como utilizar os jogos matemáticos no ensino e aprendizado dos conteúdos de matemática no ensino fundamental anos iniciais, construindo uma aprendizagem pela mediação de situações problemas, pela criatividade e em forma de jogos, conforme Moura:

O jogo na educação matemática parece justificar-se ao introduzir uma linguagem matemática que pouco a pouco será incorporada aos conceitos matemáticos formais, ao desenvolver a capacidade de lidar com informações e ao criar significados culturais para os conceitos matemáticos e estudo de novos conteúdos. (2009, p.85).

Ao observarmos essa proposta percebe-se que a professora considerou a autonomia dos discentes para a pesquisa, escolha dos jogos e a forma que iriam expor os conhecimentos adquiridos durante a construção dos jogos para os professores. Assim o principal papel do professor nessa atividade foi o de facilitador da aprendizagem, pois segundo Gil (2009, p.9) “[...], o professor, mais do transmissor de conhecimento, é um facilitador da aprendizagem.”

CONCLUSÕES

A didática é uma parte indispensável ao trabalho do professor e aprendizagem do aluno como afirma Libâneo (2002, p.6) “[...], o processo didático, é o conjunto de atividades do professor e dos alunos sob a direção do professor, visando à assimilação ativa pelos alunos dos conhecimentos, [...], desenvolvendo suas capacidades e habilidades intelectuais”. Ou seja, o professor é o responsável pela direção dos conhecimentos, habilidades e atitudes de seus alunos, visando o seu processo intelectual pelo aumento de suas capacidades e habilidades.

Pode-se observar, que as escolhas da didática e metodologias por parte da professora contribuíram para a aprendizagem dos alunos com a promoção de novas experiências, onde puderam construir conhecimentos significativos que os acompanharam em toda a vida pessoal e profissional, pois ao diversificar nas metodologias a professora nos trouxe uma nova visão do professor universitário, como aquele dotado de conhecimentos teórico-práticos sobre sua ação, como afirma Tardif (2010, p.235) “[...], um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua ação”, sendo capaz de abrindo espaço para as diversas formas de abordar os conteúdos e de avaliar a aprendizagem.

Além disso, as diversas metodologias apresentadas pela professora para a abordagem dos conteúdos de matemáticas na educação básica anos iniciais e através das práticas realizadas em sala de aula proporcionaram uma reflexão a respeito do ensino de matemática, como ela pode ser significativa na vida dos aprendentes e docentes, havendo uma troca expressiva de conhecimentos.

Assim durante todo o percurso da disciplina metodologia compreende-se que ela não é um manual de regras prontas e acabadas que devem ser seguidas sem contestação, mas

sim encaminhamentos e direção às aprendizagens, é o espaço das indagações é onde se constrói e desmitifica algumas hipóteses é o espaço para ensaios, onde os acertos devem ser estimulados e os erros reavaliados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394 de dezembro de 1996**: lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 20 de Ago.2018.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 1. ed. 4. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **DIDÁTICA**: Velhos e novos temas Edição do. Edição do Autor Maio de 2002. Disponível em: < http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/scorm/Jose_Carlos_Libaneo_-_Livro_Didatica_Lib_oneo_1_.pdf > acesso em: 21 de Ago. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **DIDÁTICA**. 29 reimpr. São Paulo: Cortez, 1994.

Lucena, Ana Maria S.; Saraiva, Emerson S. Silva & Almeida, Luís Sérgio C. (2016). **A Dialógica como Princípio Metodológico Transdisciplinar na Pesquisa em Educação**. Millenium, 50 (jan/jun). Pp. 179-196.

MOURA. Manoel Oriosvaldo de. *A séria busca no jogo: o lúdico na Matemática*. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.73-87.

SOUZA. Salete Eduardo de. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: “Infância e Práticas Educativas”. 2007 Maringá, PR. Arq Mudi. 2007; 11(Supl.2):110-4. Disponível em:< https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt_BR&as_sdt=0%2C5&q=recursos+did%C3%A1ticos&btnG=&oq=recursos+&lr=lang_pt> acesso em: 26 de Ago. 2018.

TARDIF. Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RELATO DE ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE O ESTÁGIO DE REGÊNCIA⁵⁸

*Camila Maria Ribeiro da Silva Filha,
Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Amílcar Ferreira Sobral-CAFS
camilaribeirosilv@gmail.com*

*Isadora Ferreira Lima,
Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Amílcar Ferreira Sobral-CAFS
isadoralima94@gmail.com*

*Idaiany da Silva Costa,
Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Amílcar Ferreira Sobral-CAFS
idaiane1@hotmail.com*

RESUMO

Desde o início da educação no Brasil com os Jesuítas, a tarefa dos professores de realizar o processo de ensino-aprendizagem é marcada por desafios que vão além do domínio de conteúdo até a relação professor-aluno. À vista disso, o Estágio de Regência é uma importante ferramenta pedagógica que auxilia os futuros docentes nessa missão. Então, o objetivo do trabalho é descrever as experiências vivenciadas durante a realização do estágio de regência. O trabalho foi realizado em duas turmas de 1º ano do Ensino Médio no Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo-CEEP, da rede pública de ensino da cidade de Floriano-PI. A regência é uma experiência muito enriquecedora para os acadêmicos de licenciatura, pois até o momento é o mecanismo de maior aproximação entre os conhecimentos adquiridos nas instituições de ensino superior com as escolas. As atividades propostas para a realização do Estágio foram todas realizadas de maneira a superar as expectativas.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino-aprendizagem. Docência.

INTRODUÇÃO

Desde o início da educação no Brasil com os Jesuítas, a tarefa dos professores de realizar o processo de ensino-aprendizagem é marcada por uma série de desafios que vão além do domínio de conteúdo até a relação professor-aluno. Em virtude disso, vários são os esforços para superar obstáculos que inviabilizam a qualidade do ensino (FREIRE, 1996). À vista disso, o Estágio de Regência é uma importante

58 Estágio de Regência realizado sob a orientação do professor Me. Esequias Rodrigues da Silva requisito parcial para obtenção de aprovação no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral.

ferramenta pedagógica que auxilia os futuros docentes nessa missão. Tal pressuposto é ressaltado por Candau (1983, p. 12) ao dizer que: “todo o processo de formação de educadores – especialistas e professores – inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do “que fazer” educativo, da prática pedagógica”.

Além disso, as vivências do Estágio possibilitam aos professores durante a formação conhecer, mesmo que de forma mínima, o trabalho real dos docentes, com sua multiplicidade de encargos, e o cenário de atuação em que serão inseridos. Nesse sentido, Perrenoud (2002, p.17) relata que: “para fazer as práticas evoluírem, é importante descrever as condições e as limitações do trabalho real dos professores. Essa é à base de toda estratégia inovadora”. Para ele o estágio vai além do auxílio aos professores de vivenciar a prática docente, porque existe ainda a oportunidade de resolver problemas inerentes à educação.

Outro aspecto que merece ser revisto na formação de professores é a relação entre teoria e prática. Isso porque se verifica uma dissociação de ambas, que causa ruptura entre o que é transmitido aos acadêmicos, por meio de aulas teóricas, e a realidade do campo de atuação. E a grande consequência disso tudo é um mercado saturado de profissionais despreparados. Essa indissociabilidade – entre teoria e prática – foi mencionada nos estudos de Pimenta (2011) no seguinte trecho:

“[...] na prática a teoria é outra”. “No cerne dessa afirmação popular, está à constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática”.

(Pimenta, 2011, p. 33)

A teoria é parte essencial da formação acadêmica para compreender a prática docente. Por isso, há a necessidade de romper com a dissociação existente entre as duas, para isso, Pimenta (2011, p. 41) diz que: “é importante salientar a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática e não teoria ou prática”.

A partir dos estudos realizados pode-se observar que o Estágio é amplamente utilizado como parte da formação docente nos cursos de Licenciatura, e, ainda, é assegurado e regulamentado pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dessa maneira, cabe aos futuros profissionais da educação saber aproveitar esse momento de sua formação para elevar os seus conhecimentos da área e adaptá-los a realidade do seu ambiente de atuação.

Todos os aspectos da profissão docente ressaltados até aqui serviram de base para a realização do Estágio de Regência no Ensino Médio, ao qual se refere o presente trabalho que objetiva descrever as experiências vivenciadas durante a realização do estágio de regência, em uma escola da rede pública de ensino no município de Floriano, Piauí.

METODOLOGIA

Caracterização e diagnóstico do local de realização do Estágio

O trabalho foi realizado no Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo-CEEP, da rede pública de ensino, situada na Rua Emídio Rocha, S/N, bairro Irapuá da cidade de Floriano-PI (**Figura: 02**). A instituição pertence à Rede Estadual de Ensino, apresenta a modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e foi criada por meio do Decreto nº 5.701, de 21 de dezembro de 1982 pelo Exmo. Senhor Governador do Estado do Piauí, Lucídio Portela.

Quando solicitado o PPP (Plano Político Pedagógico) da escola à coordenadora pedagógica, foi fornecido juntamente com o regimento interno sem nenhum transtorno. Por meio de análises, constatou-se que as atividades desenvolvidas pelo Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo-CEEP são coerentes à descrição contida no seu PPP. Isso é um ponto positivo, já que serve de orientação para os trabalhos desenvolvidos na instituição. Como exemplo disso é apresentado a seguir o objetivo geral apresentado no PPP:

“Formar um novo cidadão, com capacidade para ter uma consciência social crítica e transformadora permitindo que ele participe do desenvolvimento da sociedade.”

(PPP-C. E. E. P. Calisto Lobo, 2018)

Figura 02: Mapa do Piauí com a localização da cidade de Floriano/PI, Brasil 2018



Fonte: <<https://upload.wikimedia.org>> Acesso em: 21/06/

Teorização da prática

O Estágio Obrigatório IV foi realizado em dois 1º ano do Ensino Médio, no Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo-CEEP, no turno da tarde. Na segunda-feira as aulas eram na turma do curso técnico de Serviços Jurídicos e na quarta-feira na turma de Análises Clínicas. Apesar de serem ministradas as mesmas aulas nas duas turmas, essa última sempre mostrou mais interesse pelas aulas, talvez pelo fato do curso de Análises Clínicas ter disciplinas de maior afinidade com a área Biológica. O livro didático Amabis & Martho (2016) (**Figura 03**) foi usado como principal referência teórica, pois esse é o livro disponibilizado para os docentes da instituição.

A primeira parte do estágio consistiu na observação das aulas da professora Luciana Acioly Rebouças Lima, supervisora de campo, com duração de 10 horas. Nesse período, a professora ministrou 05 aulas nas duas turmas sobre os conteúdos listados na **Tabela 01**.

Tabela 01: Distribuição dos conteúdos por aulas observadas em cada turma

| Data da Aula | Turma | Aula Observada |
|--------------|--------------------|--|
| 05/03/2018 | Serviços Jurídicos | Origem da vida na Terra. |
| 07/03/2018 | Análises Clínicas | Água, Sais Minerais, Glicídios e Lipídios. |
| 12/03/2018 | Serviços Jurídicos | Água, Sais Minerais, Glicídios e Lipídios. |
| 14/03/2018 | Análises Clínicas | Proteínas, Vitaminas e Ácidos Nucléicos. |
| 19/03/2018 | Serviços Jurídicos | Proteínas, Vitaminas e Ácidos Nucléicos. |

Na segunda parte efetivou-se o estágio de regência. Nessa etapa foram ministradas 10 aulas expositivas dialogadas (**Tabela 02**) com o auxílio de um notebook, data show, pinceis e quadro branco em algumas aulas, mas na maioria foram usados apenas pinceis e quadro branco. Ao final de cada aula foi solicitada a resolução de exercício do livro com questões subjetivas e objetivas, esses exercícios eram corrigidos no início das aulas seguintes para trabalhar a parte conceitual e de resolução de problemas dos assuntos abordados nas aulas expositivas dialogadas. Nesses momentos era avaliado nos alunos o qualitativo, nota composta por comportamento, assiduidade e participação deles. Em virtude disso, essas aulas eram amplamente dialogadas. Foram realizadas, também, uma aula com atividade lúdica na turma de Análises Clínicas com aplicação do Jogo do Passa-repassa e uma aula em forma de Debate na turma de Serviços Jurídicos. Desse modo, o Jogo Passa-repassa abordou o conteúdo “Núcleo, Mitose e Síntese de Proteínas” e o Debate explorou o assunto “Mitose” (**Tabela 02**).

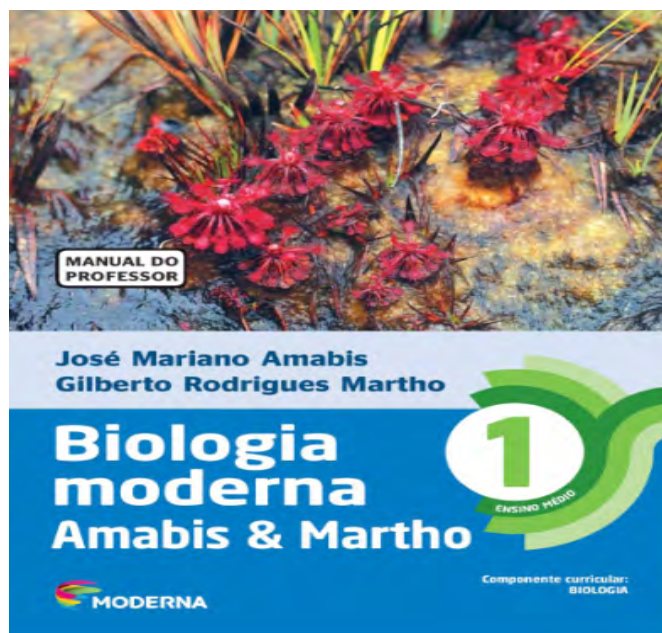
As avaliações escritas que compõem a nota quantitativa dos discentes foram elaboradas pela professora supervisora. Dessa forma, apenas fiscalizaram-se as provas (**Tabela 02**).

A terceira parte do Estágio compreendeu o diagnóstico da instituição de ensino. Observou-se a infraestrutura da escola, analisou-se o PPP e a relação dos indivíduos na comunidade escolar.

Tabela 02: Distribuição dos conteúdos por aulas ministradas em cada turma

| Data da aula | Turma | Conteúdo ministrado |
|--------------|--------------------|---|
| 21/03/2018 | Análises Clínicas | A descoberta da célula |
| 26/03/2018 | Serviços Jurídicos | A descoberta da célula |
| 28/03/2018 | Análises Clínicas | Membranas Celulares |
| 02/04/2018 | Serviços Jurídicos | Membranas celulares |
| 04/04/2018 | Análises Clínicas | Citoplasma e as organelas celulares |
| 09/04/2018 | Serviço Jurídico | Citoplasma e as organelas celulares |
| 11/04/2018 | Análises Clínicas | Núcleo celular |
| 16/04/2018 | Serviço Jurídico | Núcleo celular |
| 18/04/2018 | Análises Clínicas | Mitose |
| 23/04/2018 | Serviço Jurídico | Aplicação de provas |
| 25/04/2018 | Análises Clínicas | Aplicação de prova |
| 02/05/2018 | Análises Clínicas | Síntese de proteínas |
| 07/05/2018 | Serviço Jurídico | Mitose |
| 09/05/2018 | Análises Clínicas | Núcleo celular, Mitose e Síntese de proteínas |

Figura 03: Capa do livro didático Amabis & Martho (2016) utilizado nas aulas como referência teórica



REFLEXÕES

O estágio é uma experiência muito enriquecedora para os acadêmicos de licenciatura, pois até o momento é o mecanismo de maior aproximação entre os conhecimentos adquiridos nas salas de aula das instituições de ensino superior e o campo de atuação desses futuros profissionais. A partir das vivências do Estágio é possível, por exemplo, o professor em formação ter noção, não somente, das relações professor-aluno, mas também, das interações com outros membros da comunidade escolar, inclusive com os pais dos alunos, zeladores e gestores. Outra possibilidade é poder observar na prática como alguns fatores, especialmente, sociais e econômicos interferem no rendimento dos alunos. Muito se lê sobre isso, mas vivenciar situações desse tipo é mais útil para formação de profissionais competentes, já que o estagiário é forçado, mesmo que com o auxílio da supervisora de campo, a tomar uma atitude imediata, com isso ele fica mais preparado para situações futuras.

Não é de hoje que se tem conhecimento do papel social da escola, em algumas situações não muito raras, a escola, muitas vezes, assume a função da família de aconselhar e educar para a vida (PEREIRA & CARLOTO, 2016). Isso também pode ser observado durante o estágio, algumas vezes foi necessária a presença da coordenadora de ensino para conversar com os alunos, especialmente, quando os estudantes demonstravam desinteresse pelos estudos e uma vez em que a turma teve baixo rendimento em grande parte das disciplinas, nessas conversas eram dados conselhos que os alertava para o futuro, lembrando-os que precisavam ter uma profissão e que isso só seria possível por meio da escola.

Foi observado, também que em reuniões de pais e mestres os coordenadores e professores alertavam os pais dos alunos para a real situação de seus filhos, falavam da nota mínima que eles deveriam atingir nas provas, que havia uma grande quantidade de disciplina, no curso técnico de saúde bucal, por exemplo, são 18 disciplinas, e que por isso é necessário uma rotina de estudos em casa para manter um bom rendimento.

Dessa forma, fica evidente a necessidade dos profissionais da educação estarem preparados para auxiliar na formação dos discentes em verdadeiros cidadãos e não em meros reprodutores de conceitos ditados por livros didáticos. O professor deve estar ciente

do seu papel e ter disponibilidade para mudar a realidade do sistema de educação vigente. Foi possível verificar que pequenas atitudes podem fazer grande diferença. Dolle e Bellano (2002) ressaltam que um simples gesto de afeto já é suficiente para melhorar a relação professor-aluno e dessa forma chamar a atenção do aluno. A utilização de estratégias didáticas, como atividades lúdicas, materiais didáticos, a realização de aulas de campo, práticas e experimentos também ajudam a tornar os conteúdos mais significativos para os estudantes, por meio de uma aproximação dos temas abordados na escola com as vivências deles. Entretanto isso só será possível com uma formação profissional com comprometimento por parte dos licenciando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de uma autoavaliação é possível relatar resultados obtidos durante a realização do Estágio. As atividades propostas para a realização do Estágio foram todas realizadas de maneira a superar as expectativas.

Uma das maiores preocupações por parte dos estagiários é o domínio da sala, especialmente, por se tratar de uma turma de adolescentes e jovens (em média de 15 a 20 anos de idade), que na maioria das vezes resistem ao processo de ensino-aprendizagem e em alguns casos tem empatia aos professores. Esse tipo de comportamento termina atrapalhando a prática pedagógica e gera um ambiente desagradável à maioria dos alunos. A pesar disso, as aulas foram ministradas da maneira pretendida, com alguns transtornos, mas nada que tenha comprometido os objetivos propostos. Não é por acaso que, realmente, esse foi o maior desafio encontrado.

Mediante a tudo que foi mencionado espera-se que todos os aprendizados obtidos nessa etapa da licenciatura sirvam de base para as próximas fases do processo de formação, para elevar os conhecimentos já adquiridos, para aperfeiçoar a transposição didática e para o desenvolvimento de competências necessárias à realização do trabalho docente de qualidade quando a formação acadêmica for completada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, V. M. **A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a Busca da relevância.** Petrópolis: Vozes, 2014.

DOLLE, Jean-Marie; BELLANO, Denis. **Essas crianças que não aprendem: diagnóstico e terapias cognitivas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

PEREIRA, C. M. R. B.; CARLOTO, D. R. **Reflexões sobre o papel social da escola.** PESQUISAR–Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia, v. 3, n. 4, p. 3-11, 2016.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

PSICOMOTRICIDADE: PERCEPÇÃO DA ESTRUTURAÇÃO TEMPORAL ATRAVÉS DE JOGOS E BRINCADEIRAS

Valdemira Cristina Carvalho
Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí.
E-mail: valdenira21@outlook.com

Lucicleide de Carvalho Pereira
Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí.
E-mail: clediecape@gmail.com

Dra. Maria Aurelina Machado de Oliveira
Professora no Campus Amílcar Ferreira Sobral da Universidade Federal do Piauí. E-mail:
ma.aurelina@ufpi.edu.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as atividades elaboradas com enfoque no tema estruturação temporal, com o intuito de perceber se este elemento psicomotor estava desenvolvido de forma adequada e satisfatória nas crianças participantes. Para a realização da microaula, foram utilizadas algumas atividades práticas, que nos permitiram identificar o desenvolvimento de tal elemento psicomotor. O estudo contou ainda com referências bibliográficas que fundamentou nossa percepção. Assim a partir das atividades realizadas e das referências utilizadas, percebeu-se que a maioria das crianças não apresentou uma destreza consistente na execução das atividades. Tornando-se possível inferir diante das experiências vivenciadas com as crianças, que há um déficit no desenvolvimento da estruturação temporal, fazendo-se necessário o uso de atividades que permitam o professor auxiliar no desenvolvimento do referido elemento psicomotor.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Estruturação temporal. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Ao longo da disciplina Psicomotricidade e Escola, percebeu-se que esta estava envolta por teoria e prática, nesse sentido foi proposto à turma o desenvolvimento de algumas atividades práticas que estivessem ligadas a cada elemento psicomotor. Este trabalho correspondeu a uma dessas práticas, na qual se desenvolveu atividades relacionadas ao elemento psicomotor Estruturação Temporal. Tais atividades foram desenvolvidas em uma escola municipal com crianças de 6 e 7 anos de idade, com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental no turno da manhã, cujo objetivo foi apresentar as atividades elaboradas com enfoque no tema estruturação temporal, com

o intuito de perceber se este elemento psicomotor estava desenvolvido de forma adequada e satisfatória nas crianças participantes.

Segundo Oliveira e Rodrigues (2017), para que o processo de aprendizagem se realize, faz-se necessário o desenvolvimento de alguns conjuntos de habilidades, das quais se destacam as motoras, estas devem ser observadas com maior cuidado durante a educação infantil. Sendo assim, a psicomotricidade contribui para o processo de aprendizagem, porque proporciona às crianças condições para que elas se percebam através do movimento, assim como o outro e o ambiente.

O estudo dos benefícios proporcionados pela psicomotricidade para o ensino infantil é de suma importância teórica, pois é a partir dessa investigação, conhecimento e aprofundamento sobre o tema, que os profissionais da educação poderão conhecer o processo de desenvolvimento infantil, o que lhes permitirá inserir e propor atividades adequadas, usando metodologias que atendam as necessidades e interesses infantis, respeitando as suas limitações e individualidades.

Diante disso, foram planejadas algumas atividades para observarmos se o referido elemento estava se desenvolvendo adequadamente, ou se apresentava déficits. Ressalta-se que mesmo as atividades estando voltadas para a estruturação temporal, no desenvolvimento das mesmas era necessário ter o domínio de outros elementos, como por exemplo, a estruturação espacial, coordenação global ou fina, lateralidade e esquema corporal pois estes se encontram interligados, sendo que um influencia o outro. Diante o detalhamento de como as atividades foram realizadas.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

As atividades foram realizadas com crianças educandas do 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal que dispõe de turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde.

As atividades foram desenvolvidas no dia 21 de maio do ano de 2018, às 07h40min da manhã na escola municipal, onde o grupo se apresentou e expôs os motivos de estar ali naquele dia. Logo depois foi realizada a organização e disposição dos materiais necessários para a execução das atividades. As atividades realizadas foram: Reloginho (tic tac), Dominó com palmas/pés, Escravos de Jó e a música “Cabeça, ombro, joelho e pé”. Todas foram propostas visando perceber o desenvolvimento da estruturação temporal.

Na brincadeira Reloginho (tic tac), foi solicitado às crianças que formassem duas filas com a mesma quantidade de pessoas. Com uma bola amarrada em uma corda/fita o discente girou a bola em sentido horário e pediu para que as crianças atravessassem para o outro lado da quadra sem que estas fossem atingidas pela bola, primeiramente atravessou uma criança de cada fila, em seguida, aumentando a dificuldade da atividade, o professor pediu para que as crianças atravessassem em dupla. Elas deveriam realizar atividade de forma que chegassem ao outro lado sem que a bola as atingisse.

Na brincadeira Dominó com palmas/pés foi solicitado às crianças que batessem palmas/pés ao visualizarem a quantidade de bolinhas presentes na placa apresentada. De acordo com as placas, as crianças deveriam bater palmas e os pés numa determinada quantidade de vezes, dependendo do número de bolinhas desenhadas na mesma. Esperava-se que as crianças acompanhassem o ritmo das palmas e que todas realizassem a atividade ao mesmo tempo.

Na atividade Escravos de Jó, as crianças precisariam realizar as ações ilustradas na musiquinha “Escravos de Jó”, na qual foi orientada a cada criança passasse o objeto que estivesse em mãos para o colega que estivesse a sua direita, às vezes, tirando e pondo o objeto no chão. Já com a música “Cabeça, ombro, joelho e pé”, foi solicitado que as crianças obedecessem aos comandos da música, onde elas deveriam indicar a parte do corpo citada na música, de acordo com a ordem apresentada. Essa atividade foi realizada com todas as crianças em fila e as acadêmicas à frente da turma, pediram para que os alunos os imitassem conforme a música indicava, a mesma intitulada como cabeça, ombro, joelho e pé, continha como comandos requisitados às crianças: apontar para a cabeça, para os ombros, joelhos e pés. Em seguida, a música omite alguns membros exigindo a atenção das crianças, à medida que a música passava, o ritmo era acelerado possibilitando a observação do desenvolvimento das crianças na atividade. Durante a realização da mesma, as crianças deveriam seguir as orientações e o ritmo propostos pela música.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o desenvolvimento das atividades, percebeu-se que boa parte das crianças apresentou algumas dificuldades, como exemplos destaca-se: na atividade do relinho elas paravam e observavam o movimento da bola para poder realizar a travessia; em palma/pé, seria como se elas estivessem contando para poder sincronizar o movimento a ser realizado com o ritmo pedido, assim como na execução da música “cabeça, ombro, joelho e pé”. Escravos de Jó foi a atividade mais difícil para as crianças realizarem, tanto que não foi concluída, pois elas apresentaram dificuldades com a direção do sentido que os objetos iriam seguir, assim como em acompanhar o ritmo da música e também ao posicionar os lápis de cor no espaço adequado ao colega que receberia tal objeto. Porém elas tentaram sanar tais dificuldades, buscando algumas soluções, por mais que estas não tenham sido bem-sucedidas. Algumas crianças apresentaram maiores dificuldades em relação à estruturação temporal e espacial e no caso de Escravos de Jó, tiveram também em aspectos relacionados à lateralidade.

Assim a partir das atividades realizadas com as crianças percebeu-se que a maioria não apresentou uma destreza consistente na execução das atividades. A partir de tais dados infere-se diante das experiências vivenciadas pelas crianças, que existe déficit no desenvolvimento da estruturação temporal, sendo relevante destacar alguns aspectos sobre tal elemento para fundamentar tal colocação.

Segundo Oliveira (2015) a estruturação temporal está associada às noções de esquema corporal ligada intimamente para entendermos o movimento humano. O corpo movimentase em contínuos movimentos relacionados a um espaço em função do tempo de forma coordenada, em relação a um conjunto de referências.

A referida autora destaca ainda:

A estruturação temporal não é um conceito intrínseco a criança. Ele é um elemento a ser desenvolvido pela mesma, ou seja, ela precisa ser estimulada, com esforço, pois, de início a criança vivencia seu corpo, buscando encontrar uma harmonia em seus movimentos, ela não existe isoladamente no espaço e tempo e aos poucos a mesma consegue captar essas noções, que fazem parte da etapa de aquisição dos elementos básicos (OLIVEIRA, 2015. p. 89).

A partir das atividades realizadas percebe-se a importância da psicomotricidade que busca estudar o homem, através de seu corpo em movimento relacionando-o aos aspectos relativos ao mundo interno e externo. Interno quando se refere ao pensamento do sujeito e o externo que é a ação realizada, ou seja, a psicomotricidade estuda o corpo e a mente do homem e suas ações no meio externo (MELLO, 1989).

Além disso, a psicomotricidade engloba a criança em sua totalidade, com foco no intelectual, movimentos motores e psicomotores, onde a criança precisa ser estimulada nesses aspectos, assim o processo de maturação do esquema corporal da criança irá se desenvolver através do processo chamado mielinização, onde a criança terá um processo de desenvolvimento sem perdas nos movimentos psicomotores (OLIVEIRA, 2015).

Para que o processo de maturação da criança ocorra, esta precisa ser estimulada, para isto, atividades como jogos e brincadeiras se tornam uma forma de estimulação desse processo, por isso a criança precisa ser bem orientada nas atividades motoras e psicomotoras principalmente na infância, período no qual tal processo se manifesta.

A principal forma de estimular e trabalhar os elementos psicomotores é usando o brincar. Conforme Ferreira (2007), a ação de brincar é um momento de expressões, através do qual a criança expõe seus medos, angústias e problemas internos dominando-os por meio de atos. Através da brincadeira a criança faz experimentos, descobre, inventa, aprende e cria novas habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia que irá proporcionar o desenvolvimento da linguagem, a cognição, concentração e a atenção.

Portanto, o desenvolvimento global da criança se dá através do movimento da sua experiência e criatividade que a psicomotricidade busca proporcionar, contribuindo assim para o seu amadurecimento. Dessa forma a psicomotricidade visa demonstrar a importância de se trabalhar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos motor, cognitivo e afetivo, por isso é importante proporcionar à criança um ambiente adequado para que possa desenvolver suas potencialidades e recursos sensório-motores de maneira saudável e harmoniosa para alcançar o desenvolvimento global.

Sendo assim, para que haja um desenvolvimento adequado da psicomotricidade, deve-se trabalhar os elementos psicomotores, de forma a permitir que a criança perceba seu corpo e suas partes, podendo ela mesma construir a sua imagem corporal.

CONCLUSÃO

Considerando as etapas do desenvolvimento corporal propostas por Le Boulch citado por Morgado (2007), as quais se apresentam como: corpo vivido, que se inicia no nascimento e se estende até os 3 anos de idade; corpo percebido ou “descoberto” que acontece dos 3 aos 7 anos; e por fim, o corpo representado que acontece dos 7 aos 12 anos, ressalta-se que as crianças que participaram das atividades se encontravam na faixa etária dos 6 aos 7 anos de idade, portanto estavam na etapa do corpo percebido. Nesta etapa, segundo Morgado (2007), as crianças realizam a representação mental de seu corpo em relação ao espaço de forma parcial, associando-o aos objetos do seu cotidiano, interiorizando assim seus movimentos, a fim de ajustá-los para obter um pleno domínio do corpo.

Contudo, apesar das atividades realizadas possibilitarem observar as crianças em um curto tempo e considerando também a experiência, ainda não tão significativa das acadêmicas em identificar e perceber a destreza ou dificuldades apresentadas pelos participantes durante a execução das atividades, ficou perceptível a dificuldade de alguns

alunos na execução das mesmas, fator esse que ainda pode ser trabalhado pelos professores em atividades que envolvam elementos que possam contribuir para a superação de tais dificuldades.

Assim sugere-se propor atividades com uso de objetos simples que estejam disponíveis de acordo com realidade tanto dos alunos quanto da estrutura da escola, seja ela física ou financeira. Contanto que o objetivo maior da realização de determinadas atividades seja a superação das dificuldades apresentadas pelos educandos, para que tais déficits não permaneçam e acumulem-se, podendo inclusive acarretar prejuízos futuramente, tanto em atividades escolares como laborais, já que a psicomotricidade tem como foco o desenvolvimento integral do sujeito.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Fernanda de Almeida. **A importância da Psicomotricidade no Desenvolvimento da Criança na Educação Infantil**. Tese Mestrado. Rio de Janeiro, 2007.

MELLO, A. M. **Psicomotricidade: educação física e jogos infantis**. 6 ed. São Paulo: Ibrasa, 1989.

MORGADO, A. S. **A importância do desenvolvimento psicomotor da criança de 0 a 6 anos**. 2007. 45p. Monografia (Habilitação Educação Infantil) Faculdade de Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2007.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação num enfoque psicopedagógico**. 20. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, K. M. R. RODRIGUES, M. C. L. **A importância da psicomotricidade nas séries iniciais. Resumo Expandido**. TCBRASIL. Ed. Especial. João Pessoa, 2017. p. 125 a 128. ISSN 2527-0532,

A AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: A PERSPECTIVA DE UMA MONITORA

Jozeane Lucas de Almeida (UFPI)
E-mail: jozeanealmeida681@gmail.com

Dr.^a Marilde Chaves dos Santos (Professora Adjunta da UFPI)
E-mail: marildechaves@bol.com.br

RESUMO

O presente trabalho pretende expor a minha experiência como monitora da Disciplina de História da Educação II no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral. Salienta-se a monitoria de disciplinas proporciona ao acadêmico a oportunidade de vivenciar a docência ainda em seu processo de formação, permitindo ao monitor um lugar privilegiado de compreender o processo de ensino aprendizagem. Ao imergir nos campos didático e metodológico foi possível identificar na avaliação de aprendizagem um dos elementos que possui uma enorme complexidade para a efetivação da prática docente, em especial no ensino superior. Desta maneira, a experiência possibilitou evidenciar o funcionamento das práticas avaliativas utilizadas em salas de aulas e a partir daí refletir sobre os seus resultados e impactos para a aprendizagem do aluno. Em vista disso tal experiência deve ser compartilhada para que sirva registro para novas reflexões e aprofundamentos de estudos sobre o tema.

Palavras-chave: Monitoria. Ensino Superior. Avaliação.

INTRODUÇÃO

Nos meios acadêmicos, a monitoria tem servido com um instrumento cada vez mais necessário como forma de preparação para a docência, daí a necessidade de se discutir mais sobre estas formas de iniciação à docência. No ensino superior experiências de monitoria tornam-se mais importante ainda, pois segundo Lins e Santos (2007, p. 44), “[...] a docência é uma atividade bem mais complexa porque envolve o conhecimento sobre a relação professor-aluno, sobre questões metodológicas, sobre planejamento (de aulas, de cursos), sobre a utilização de novas tecnologias no ensino, sobre avaliação”. Então, se considerarmos que as licenciaturas voltam-se para a docência da educação básica, a monitoria torna-se uma atividade privilegiada de preparação do graduando para o exercício do magistério superior, se assim ele desejar.

Do ponto de vista da legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n. 9.394/1996), em seu art. 84 assegura que “[...] os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos”

(BRASIL, 1996, Art. 84). Dessa forma, espera-se que o aluno-monitor possa aproveitar da sua condição para aprimorar suas habilidades nas tarefas de ensino-aprendizagem, assim como desenvolver aspectos da pesquisa.

Em consonância com a LDB, o programa de monitoria dos cursos de graduação da Universidade Federal do Piauí é regulamento pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX), que na Resolução nº 076/15 em seu art. 1º define que “a monitoria é uma atividade de ensino e aprendizagem que contribui para a formação do aluno, e tem por finalidade despertar o interesse pela carreira docente integrada as atividades de ensino do curso de graduação.” (CEPEX, 2015, art. 1º). Com base nestas atribuições, o seguinte estudo busca relatar minha experiência na monitoria da disciplina de História da Educação II, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), no Curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), com enfoque na Avaliação de aprendizagem do ensino superior, visto que durante todo o processo de monitoria, foi este o mais me chamou atenção.

Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo expor uma reflexão da visão de uma monitora sobre a avaliação no ensino superior, na tentativa de tentar compreender quais foram as implicações na aprendizagem dos alunos.

METODOLOGIA

A experiência narrada encaixa-se no âmbito das pesquisas qualitativas, considerando-se a abordagem descritiva, relacionando seus objetivos, uma vez que levou-se em conta a subjetividade das reflexões sobre os dados que foram produzidos a partir de relatos de experiências pessoais.

Para dar suporte à construção do objeto pesquisado, a avaliação do ensino superior e à sua posterior análise, foi realizado um estudo do tipo bibliográfico em diversas fontes como SCIELO, Google Acadêmico e as legislações da UFPI que sustentam o programa, e obras que tratam do assunto. Partindo desse pressuposto, autores como Lakatos e Marconi afirmam que, “O levantamento de dados, o primeiro passo de qualquer pesquisa científica, é feito de duas maneiras: pesquisa documental (ou fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias)” (LAKATOS E MARCONI, 2003, p.173)

RESULTADOS

Durante todo o percurso monitorial observou-se a complexidade se trabalhar com critérios e instrumentos de avaliação que sejam condizentes com a atual conjuntura do ensino superior, uma vez que o rendimento acadêmico do aluno não pode se apartar das circunstâncias da vida acadêmica de quem for avaliado. É o que explicita Gil (2009) ao afirmar que o maior problema de quem avalia, será considerar as consequências positivas e negativas do avaliado, uma vez que pode afetar a sua autoestima, a sua motivação pelos estudos, influenciar no interesse para evasão do curso, guia-lo para escolha da área de especialização e pós-graduação e até mesmo seu plano de carreira.

Neste sentido, torna-se muito importante o registro da percepção deste elemento da prática docente por um monitor, visto que ele também é aluno e está sujeito às condições destacadas. Dessa forma, o monitor pode notar situações despercebidas pelos docentes, ao mesmo tempo que percebe aspectos considerado pelos discentes, estes que estão inteiramente envolvidos no processo avaliativo.

Com bases nessas constatações serão relatadas algumas formas de avaliação empregadas na disciplina, destacando como desenvolvidas pelos alunos e seus possíveis resultados. Antes é preciso destacar que as formas de avaliação não ocorrem no vazio, elas estão relacionadas à natureza da disciplina, aos objetivos previstos no plano de curso e à metodologia empregada em cada unidade de ensino. No específico, a disciplina História da Educação tem caráter eminentemente teórico (sendo reservadas 15 das suas 60 horas para atividades práticas), o que demanda de mais leituras, reflexões e debates e consequentemente de produção escrita. Os objetivos também apontam para revisões de literatura e desenvolvimento da capacidade de expressão oral. Por fim, no âmbito da UFPI, as práticas avaliativas são regidas pela Resolução 177/2012 que exige que ao menos uma das avaliações seja realizada de forma escrita e individual.

Como base nesses critérios, foram efetivados, segundo o plano de curso da disciplina, os seguintes instrumentos de avaliação: teste escrito individual, participação em fórum virtual, fichas de seminários, relatórios de visita técnica e relato de pesquisa de campo.

TESTE ESCRITO INDIVIDUAL

A prova e/ou exame escrito são o mecanismo de avaliação mais comum e tradicional existente até hoje, o que não exclui as diversas reclamações desse tipo de exame por parte dos discentes e até mesmo de alguns professores, como explicita Gil (2009, p. 240):

As provas e os exames, que constituem os procedimentos mais adotados na avaliação do aprendizado de estudantes nos cursos superiores, vêm sendo objeto de muitas acusações. Muitas delas naturalmente são emocionais, e podem ser entendidas como defesas psicológicas contra uma atividade facilmente reconhecida como frustradora.

No processo monitorial, observei que a principal preocupação dos alunos em relação ao instrumento de avaliação são as provas discursivas. Neste sentido, Gil (2009) explica que as provas discursivas constituem em dois tipos, as dissertativas e as de respostas curtas. Pude observar que o teste aplicado envolvia este tipo e também questões de múltipla escolha. Constatei que as questões do primeiro tipo foram as que os alunos mais tiveram dificuldade, visto que era preciso maior organização do raciocínio para desenvolver o texto, embora que em um parágrafo, da resposta desejável ao item. Acredito que esta rejeição à prova escrita acontece porque os alunos possuem uma representação negativa sobre este tipo de avaliação que vem sendo cultivada desde seus primeiros anos escolares, que só aumenta com o passar dos anos, visto que o exame se torna cada vez mais exigente. Tudo isso é perceptível nos dias que antecedem à prova, quando a procura pela monitoria é maior e pelos questionamentos antes do início da prova.

Ainda assim, através do exame escrito foi possível observar pontos positivos como o desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos, a capacidade de organizar as ideias, de expressar opiniões, além da originalidade do texto produzido.

FÓRUM DE DISCUSSÃO

Durante o período em que fui monitora, também foi posto em prática o fórum de discussão, que é ao mesmo tempo uma metodologia cujo resultado pode servir como instrumento de avaliação. A atividade constou de a colocação de uma questão na Plataforma

Sigaa relaciona a um aspecto do conteúdo que precisava ser aprofundado e cuja resposta dependeria de um posicionamento pessoal, mas fundamentado. No decorrer da atividade, foi possível observar aspectos como: a capacidade dos alunos de entender a proposta do que se pede no enunciado, verificar a escrita, o discernimento e o domínio dos alunos sobre determinado assunto, se os mesmos têm a prática de leitura, entre outros. Constatei que é possível utilizar os resultados desta atividade como forma de avaliação, de modo a considerar todas essas questões supracitadas.

SEMINÁRIOS

A proposta de seminário é uma atividade comum que já é realizada normalmente pelos alunos desde o ensino médio, porém, mesmo com a atividade já sendo praticada ainda se encontra enormes dificuldades entre os alunos de graduação. No caso em questão foi proposto um seminário de textos previamente apresentados e disponibilizados.

A interação da monitora com os alunos possibilitou perceber que a preocupação dos alunos nesta atividade avaliativa dizia respeito aos critérios de avaliação (se a apresentação do conteúdo seria satisfatória para o professor avaliador). Este aspecto se torna problemático na medida em que os alunos se preocupam mais com a forma de expor o assunto do que o processo de aprendizagem do tema que está sendo abordado. Se de um lado esta preocupação com a apresentação seja importante porque será o suporte para os demais alunos compreenderem o tema, por outro não se pode perder de vista a própria aprendizagem, para que ocorra um bom compartilhamento do seu conhecimento com os demais.

No sentido de sanar a preocupação inicial dos alunos sobre o olhar do professor a cerca da apresentação dos alunos, foi proposta pela docente um grupo de avaliadores composto pelos alunos da sala, onde os mesmos atribuíram notas a apresentação dos colegas, considerando critérios pré-determinado pela professora. Esta avaliação feita pelos alunos era mediada pela docente, afim de evitar conflito e para que ocorresse uma avaliação justa.

Do meu lugar de monitora, considere esta forma de avaliação condizente para os cursos de licenciatura, uma vez que os alunos tiveram oportunidade de mostrar sua desenvoltura na exposição oral e ao mesmo tempo compreender como se avalia, habilidades que depois poderão fazer uso no exercício do trabalho docente.

RELATÓRIO DE VISITA TÉCNICA

No âmbito dos procedimentos metodológicos da disciplina foi proposta uma visita técnica para que os alunos saíssem do espaço formal da sala de aula e pudessem vivenciar um ambiente diversificado e rico de conhecimentos voltados para o campo da História Local. Como resultado desta atividade foi pedido um relatório para avaliar a aprendizagem possibilitada pela atividade. Assim, com a participação de todos os alunos, da professora e monitora, a visita ocorreu a acervo histórico da cidade, contando com a colaboração de um historiador local para a explanação do que poderíamos encontrar por lá.

Ao observar a visita, constatei que os alunos estavam bastante curiosos sobre todos os bens que lá encontravam-se como: fotos, móveis, jornais, objetos entre outros, já que os mesmos fazem parte da história da cidade.

Pelos questionamentos dos discentes foi possível perceber a construção de um

conhecimento novo, que logo após seria colocado no papel, um dos objetivos da atividade proposta pela docente, que os alunos encontrassem naquele espaço informações para a construção de um relatório, além de que os alunos aproveitassem a oportunidade para conhecer a história local.

Ao final dessa atividade, foi perceptível o valor de atividades extraclasse para os discentes, dado que oportuniza ao aluno vivenciar vários campos da sua formação, principalmente para aqueles que desejam construir pesquisas futuramente, além de desenvolver os aspectos técnicos de produção textual.

ANÁLISE DE FILME COM CONTEÚDO HISTÓRICO

Esta foi outra técnica de ensino utilizada no decorrer da disciplina que depois foi aplicada como forma de avaliação da aprendizagem. A proposta era compreender com as artes visuais expressavam determinados períodos históricos. Para tanto, antes da exibição do filme foram apresentados os elementos da história da educação que estavam presentes no filme e que deveriam ser reconhecidos e analisados pelos alunos.

Ao fim do filme, foi iniciada um debate pautado nos pontos apresentados, ocasião em que se observou a facilidade dos alunos expressar aquilo que lhe chamaram atenção, até para além do que foi pedido inicialmente, dando um feedback positivo para aula para o tema levantado. Foi possível perceber que aulas usando este recurso se tornam mais prazerosa para os discentes, por ser algo incomum e por trazer um teor de entretenimento e leveza.

RELATO DE PESQUISA DE CAMPO

Uma das últimas atividades avaliativa que presenciei foi o relato de pesquisa de campo. Após a visita técnica em que os alunos puderam conhecer a história da cidade e sua relação com a educação, foi proposto que eles fossem a campo aprofundar conhecimentos sobre a história da educação de escolas em que haviam estudado a fim que fizessem um resgate da memória do local, e pudessem perceber as mudanças na educação ao longo do tempo. Após todo o processo, eles deveriam organizar os dados em um relato científico, para que a história fosse conhecida por quem tivesse interesse.

Essa forma de avaliação foi benéfica para a construção de conhecimentos novos, em duplo sentido: primeiro porque permitiu despertar o interesse em conhecer a história da educação da cidade de origem de cada aluno e segundo por motivar o desenvolvimento de uma pesquisa com características acadêmicas, o que motivou os alunos a desenvolverem a atividade com empenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que como monitora participei de todas as etapas do trabalho docente (planejamento, execução e avaliação da aprendizagem), ficou a percepção que a avaliação é a parte mais difícil do processo de aprendizagem, pois pensar em maneiras e métodos que vão permitir analisar o que está dando certo e aquilo que se deve mudar para que os alunos de fato aprendam, é considerado por muitos, a parte mais complexa de estar em sala de aula. Há vários empecilhos no cumprimento das finalidades da avaliação, que é permitir um retrato seguro do que os alunos conseguiram aprender e se os caminhos utilizados pelo professor foram os mais eficazes. Se como discente eu considerava a avaliação como preocupante, compreendi que para os professores também o é.

A experiência de monitora me levou a compreender o atrelamento da avaliação com os outros elementos da ação docente, em especial com a metodologia, pois a partir do que trabalhando em sala se pode avaliar o desempenho dos alunos. Mas para isso é preciso planejamento prévio, elaboração de critério e capacidade de negociação dos alunos, pois nem todos se sentem confortáveis com determinados tipos de avaliação.

Tudo isso cria no docente um dilema sobre que tipos de instrumentos de avaliação utilizar. E nesse embate entre utilizar apenas um modelo de avaliação ou vários, há vantagens e desvantagens, visto que se utilizar apenas um, torna-se alvo de reclamações, o que leva a utilizar a variedade de instrumentos. Em contrapartida, utilizando vários, o docente pode gerar um cansaço mental e sobrecarga para os discentes, pois eles podem se focar mais em entregar o instrumento e perder a profundidade dos temas envolvidos. Do meu ponto de vista, o mais efetivo é que haja uma conversa entre o professor e os alunos, para que ocorra uma concordância daquilo que será mais proveitoso para ambas as partes.

Portanto, posso afirmar o período de participação como monitora foi bastante positivo para a minha formação, pois permitiu observar a ação docente, mediar o entendimento dos alunos e me responsabilizar por algumas tarefas docentes e isto me levou a entender vários pontos do processo de ensino e aprendizagem, tanto do ponto de vista do professor como também dos alunos. Foi possível compreender que no processo de quem ensina pode-se aprender com o aprendiz, pois é este que dá o *feedback* do trabalho docente. Da mesma forma, há ações docentes que só podemos entender quando agindo no papel de professor. Por fim, compreendi que a avaliação é um processo que exige muito cuidado, conhecimento, prática e coragem para arriscar em novos métodos e se abster daqueles que não funcionam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394 de dezembro de 1996)**. Brasília: MEC, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 1. Ed. 4. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. – 5.ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

SANTOS, Mirza Medeiros. LINS, Nostradamos de Medeiros (Orgs.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias**. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007. Disponível em: < <https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20110691428837665261ac9a0128cd2d/Monitoria.pdf> >. Acesso em 17 de agosto de 2018.

RESOLUÇÃO CEPEX N° 076/2015. **Regulamenta o Programa de Monitoria para os cursos de graduação da UFPI**. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Teresina, 10 de junho de 2015. Disponível em: < <http://www.leg.ufpi.br/subsiteFiles/df/arquivos/files/Resolucao%20076-15%2020monitoria.pdf> >. Acesso em 17 de agosto de 2018.

RESOLUÇÃO CEPEX 177/2012. **Regulamento da Graduação**. Disponível em: < <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/cchl/arquivos/files/resolucao177-12-cepex.pdf> >. Acesso em 17 de agosto 2018.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA MONITORIA DO PROJETO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR NO CURSO DE ENFERMAGEM

Marijany da Silva Reis
Acadêmica do curso de enfermagem na Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Amílcar Ferreira Sobral
marijanyreis@gmail.com

Carla Andréa Silva
Profª do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Amílcar Ferreira Sobral
Orientador, docente da Universidade
carlandrea@ufpi.edu.br

RESUMO

Com vista a garantir de algum modo a permanência, bem como a terminalidade, dos estudos por parte de um aluno com necessidade educacional especial foi estruturado um projeto de intervenção intitulado Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior pela professora Carla Andréa Silva como objetivo geral de oferecer acompanhamento pedagógico aos alunos dos diferentes cursos do CAFS que possuem algum tipo de deficiência em seu cotidiano acadêmico. O projeto foi submetido e aprovado em edital de Bolsa de Incentivo a Atividades Socioculturais e Esportivas (BIASE), uma iniciativa da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Culturais-PRAEC. E com isso passou a contar com a participação de uma bolsista, a primeira autora, que é a responsável por este relato de experiência ora apresentado. No referido projeto, a participação como monitora do aluno atendido envolve uma atuação voltada para o auxílio a organização e adaptação deste aluno ao espaço acadêmico, posto que o mesmo possui o diagnóstico de baixa visão em associação com albinismo. Até o momento, na condição de monitora, realizei as seguintes atividades: cronogramas de estudos, acompanhamento nas disciplinas - observando a de maior dificuldade para a de menor dificuldade, reforço teórico e prático, discussões relativas a assuntos acadêmicos para desenvolvimento escolar e social. Como resultados destas experiências podemos afirmar que as monitorias organizadas para o aluno, principalmente nas disciplinas de maior dificuldade, contribuíram diretamente na melhora do desempenho acadêmico havendo igualmente ampliação de suas interações no convívio acadêmico.

Palavras chave: Inclusão.AEE. Ensino Superior. Curso de Enfermagem. Monitoria.

INTRODUÇÃO

O corrente artigo objetiva um relato prático com reflexão pessoal e com teorias disciplinares sobre o atendimento educacional especializado, no âmbito de uma universidade federal. Dessa forma, sabe-se que educação é a única forma de modificação eficaz na vida de um ser humano, assim, com os avanços psicopedagógicos dentre as suas extensões, percebe-se que nem sempre o que é fácil de aprendizado para um, é compreendido na mesma clareza para outro. Desse modo, o projeto de Atendimento Educacional Especializado, desenvolvido na Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral, pela Prof^a Dr^a Carla Andréa Silva possibilita a ajuda para pessoas que por algum motivo, seja ele físico ou intelectual, é impedido de executar no âmbito universitário o seu papel ativo de acadêmico, “o atendimento educacional especializado é um recurso que objetiva suprir e adequar o processo de ensino-aprendizagem para alunos portadores de necessidades especiais, ao qual é garantido pela lei das diretrizes e bases da educação nacional” (FRANCA, 2018).

Indubitavelmente, para realizar um trabalho voltado para a inclusão universitária são necessários parâmetros e aprofundamentos teóricos e práticos no encargo de facilitadores, e nesse projeto temos um aluno, que possui albinismo e baixa visão, que está recebendo esse auxílio. Sendo assim, tenho a pretensão de trazer a eficácia da preparação tanto para os docentes quanto os discentes que convivem com o albinismo e com pessoas com baixa visão. Por via de conceito, de acordo com MARQUITO *et al.* (2009):

“ O albinismo é a incapacidade que alguns indivíduos têm de produzir a substancia melanina, que desempenha um importante papel, pois ela forma uma barreira natural contra as radiações solares, sendo responsável pelo pigmento que da cor a pele, olhos e pêlos, como também pela proteção da pele. ”

Com isso, o albinismo é classificado na Organização mundial da Saúde (OMS) como uma doença. Além do mais, MARQUITO *et al.* (2009) também sinaliza a direta relação entre a doença e as consequências biológicas, correlacionando com o problema na visão, já que o albinismo atinge os nervos ópticos, que unem os olhos ao cérebro. Por consequência, elencado ao nível muito baixo de visão observado pelo aluno da universidade, é necessário um processo gradual para seu desenvolvimento escolar.

Antes de relatar as experiências obtidas pelo projeto, venho elucidar o trabalho de toda uma equipe que faz parte da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na qual esse projeto foi escrito pela psicopedagoga Carla Andréa, submetido e aprovado em edital de Bolsa de Incentivo a Atividades Socioculturais e Esportivas (BIASE), uma iniciativa da Pró-Reitoria de Assuntos estudantis e Culturais-PRAEC.

Além do referido projeto se faz necessário esclarecer que o aluno com baixa visão ao qual nos referimos neste relato também recebe apoio do Núcleo de Acessibilidade da UFPI – NAU.

Os principais objetivos do NAU são: promover acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação no ensino superior, a fim de garantir a inclusão desses alunos com necessidades educacionais especiais à vida acadêmica.

Ressalta-se ainda que o NAU é constituído por equipe multidisciplinar composta por psicóloga, assistente social e pedagogo que realizarão o acompanhamento individualizado

do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). No entanto, se faz necessário esclarecer que o referido Núcleo de Acessibilidade, está sediado no Campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina.

Em virtude do NAU atender à distância, as demandas de inclusão de Campus da UFPI do interior, como é o caso do CAFS. A autora do projeto tomou a iniciativa de propor ações voltadas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no referido campus, que constitui o cenário principal deste relato.

O NAU oferece acompanhamento os do discente com deficiência desde o ingresso na UFPI, desempenhando eixo de apoio para orientar com recursos e ideias no processo de adaptação entre aluno acadêmico e sua profissionalização.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização das metas, a bolsista e a orientadora, fazem um planejamento de ações que melhor atendem o discente, tendo por base as dificuldades deste nas diferentes que está curando. Com isso, o referido planejamento é pautado no período de doze horas semanais de dedicação prevista para o bolsista, que é destinadas a execução das seguintes ações: a produção de materiais de estudos, adaptação de exercícios para a inclusão, monitorias teóricas e práticas, estudos conceituais e repasse de matérias escolhidas. Ressalta-se que, no início de cada semestre, são construídos cronogramas de estudo com intuito de viabilizar o tempo necessário para cada disciplina, de maneira que as disciplinas de maior complexidade para o aluno recebam mais atenção nas monitorias do que aquelas em que apresenta menor dificuldade.

Ademais, é feita uma conversa sobre melhorias nos manuseios dessa monitoria como: Ampliação das letras nas fontes de estudo; leitura entre ambos, para melhor participação e entendimento; consultas bibliográficas; aumento de tempo para textos e questões. Além disso, é feito um acompanhamento com os professores que o aluno desempenha a matéria do período. Para mais, são realizados relatórios mensais para relatar tudo que foi feito durante o mês de auxílio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É notório como a adaptação de pequenas atividades viabiliza uma melhora no desenvolvimento do aluno especial. Mas ainda necessita de mecanismos físicos e modificação comportamental por parte dos outros discentes, quando diz respeito na inclusão até mesmo de trabalhos em grupos na qual o aluno se adentra; já na forma de ensino dos docentes, que ainda por despreparo, inviabiliza o entendimento de aluno, como a exemplo a exposição de aulas em Datashow com letras mínimas. Mas por outro lado, o contato direto propicia à essas pessoas o retorno de melhoramento, quando o aluno se disponibiliza a mostrar seus pontos de acesso para aperfeiçoamento quanto a sala de aula. Já nas monitorias, o auxílio ao estudo traz um apoio não apenas disciplinar, mas também de seguridade. Ter um momento de exposição de dúvidas, propicia uma melhora no avanço das disciplinas, e tornar a prática um período maior para a absorção.

CONCLUSÕES

Nessa conjuntura, o papel dessa bolsa é melhorar a vivência do graduando com necessidades especiais e sua adaptação com o funcionamento de uma universidade federal, e então, tornar-se apto ao mercado de trabalho. Além disso, para uma monitora que está graduando em uma área que o contato com o outro é biopsicossocial, ou seja, tratará com o outro ser humano em sua totalidade, está sendo uma experiência necessária e benigna. Outrossim, a inclusão é a porta de acesso de milhares de jovens que tem o sonho de ter um futuro promissor, e defender esse fato é nossa função, assegurando esses direitos e deveres de inclusão educacional na universidade.

REFERÊNCIAS

FRANCA, Gustavo Thayllon. INCLUSÃO EDUCACIONAL E ATENDIMENTO ESCOLAR ESPECIALIZADO A ALUNOS PORTADORES DE ALBINISMO: UM ESTUDO DE CASO REALIZADO NA COMUNIDADE VIRTUAL ALBINOS DO MEU BRASIL. **Revista Pensar Acadêmico**, v. 16, n. 1, p. 88-102, 2018.

MARQUITO, Anny Caroline; CZMYR, Danielle Ferreira; SILVEIRA, Giselle Nayara; DE OLIVEIRA, Letícia. **ALBINISMO: Manual educativo para professores**. Curitiba, 2009.

A MONITORIA OFERECIDA PELO PROJETO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO – CAFS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Keline Santos Sousa
Acadêmica do Curso de Administração na Universidade Federal do Piauí – UFPI
keline003@gmail.com

Carla Andréa Silva
Orientador(a), docente da Universidade Federal do Piauí – UFPI
carlandreapi@gmail.com

RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência (PcD) no Ensino Superior é uma questão recente, mas de grande importância na nossa sociedade, pois nos mostra como é possível superar as desigualdades tanto físicas, sociais e educacionais. Dados do Inep apontam que o acesso de PcD ao Ensino Superior no país aumentou 518,66% entre 2004 e 2014 e como vemos o número de matrículas de pessoas com necessidades especiais no ensino superior só aumentam cada vez mais. Neste relato de experiência nos deteremos sobre a participação da primeira autora no projeto de inclusão para alunos portadores de necessidades especiais nos diferentes cursos ofertados no CAFS, esse projeto é titulado como: Atendimento Educacional Especializado, desenvolvido na Universidade Federal do Piauí – UFPI/CAFS, tendo como coordenadora a Prof^a. Dr^a. Carla Andréa Silva e como objetivo do projeto, oferecer o acompanhamento pedagógico aos alunos de diferentes cursos do CAFS que possuem algum tipo de deficiência em seu cotidiano acadêmico. O objetivo desse relato é mostrar de forma clara como o desenvolvimento desse projeto está ajudando na permanência de alunos com deficiência física no curso de Administração do CAFS. A vivência nesta monitoria tem nos mostrado que é possível sim estabelecer métodos e processos educativos que conferem a adaptação necessária aos alunos com deficiência que ingressaram no ensino superior e mais especificamente ao curso de administração.

Palavras-chaves: Inclusão. Ensino Superior. Administração-CAFS.

INTRODUÇÃO

A Educação Nacional tem como princípios: o ensino com igualdade de condição para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; a garantia de padrão de qualidade; gratuidade de ensino público, entre outros, conforme reza o disposto no art. 3º da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional (LDB) e no artigo 206 da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

O que se verifica é que são muitos marcos legais, políticos e pedagógicos que asseguram hoje, em nosso país, a educação inclusiva como política pública. Conforme é citado no inciso III do Art. 208 da Constituição Brasileira: o atendimento das pessoas com deficiência deve ocorrer de modo preferencial na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Nesse cenário, se verifica maior preocupação na inclusão de PcD nas instituições de Ensino Superior;; tal preocupação decorre da constatação de que as PcDs representam um percentual expressivo da população mundial (posto que a OMS estima que seja de 10%) da população brasileira e segundo o censo demográfico do IBGE de 2010, quase 24% de nossa população apresenta deficiência, o que significa aproximadamente 45,6 milhões de pessoas no mundo possui algum tipo de deficiência.

Após essa breve contextualização esclarecemos que a presente discussão consiste em relato de experiência sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, e mais especificamente no curso de Administração, que funciona nas dependências do Campus Amílcar Ferreira Sobral.

Neste relato dar-se-á ênfase a dinâmica em que as monitorias do projeto Atendimento Educacional Especializado tem sido desenvolvidas para atender o público alvo ao qual são destinadas, também se fará descrição do modo como efetivam suas práticas com os alunos nas disciplinas que os cursos dispõem para facilitar e até mesmo minimizar as possíveis dificuldades que os alunos com deficiência venham a ter no âmbito acadêmico, no quesito de aulas e atividades acadêmicas desenvolvidas, facilitando assim a sua permanência no curso.

METODOLOGIA

Essa experiência de monitoria para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior foi realizada no âmbito da Universidade Federal do Piauí- UFPI/CAFS, com alunos que possuíam alguma deficiência nos cursos ofertados pela instituição, no desenvolvimento do projeto titulado como Atendimento Educacional Especializado, coordenado pela docente da universidade à professora Carla Andréa Silva.

O projeto conta com a participação de dois alunos-bolsistas e três alunos voluntários que atuarão na condição de aprendizes durante todas as etapas e ações do projeto desse modo a garantir que estes possam realizar o acompanhamento de alunos com alguma deficiência matriculados no CAFS, atuando precisamente sobre a rotina de estudos destes no curso de graduação ao qual estão matriculados.

Para garantir que o projeto realize os seus objetivos, os monitores devem dedicar-se ao projeto 12 horas semanais, sendo 6 horas de total dedicação ao atendimento individual dos alunos com deficiência atendidos pelo projeto, 4 horas dedicadas à produção de matérias ou adaptações de atividades para esses alunos, e 2 horas dedicadas a realizações de pesquisas e estudos sobre as deficiências dos alunos atendidos, para melhor compreender e fundamentar os métodos e procedimentos que serão realizados no decorrer do projeto com esses alunos.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O cenário educacional moderno conta com a ajuda de diversas novas tecnologias, métodos e sistemas que não só facilitam o ensino, como a acessibilidade das pessoas com deficiência na sua busca por novos conhecimentos.

Acessibilidade trata do acesso a locais, produtos, serviços ou informações efetivamente disponíveis ao maior número e variedade possível de pessoas, independente de suas capacidades físico-motoras e perceptivas, culturais e sociais (BRASIL, 2010). Porém quando falamos em acessibilidade queremos não só abordar o sentido do acesso físico a estrutura das universidades de ensino superior, mais também ao acesso da produção educacional em si que é oferecida a todos os alunos que estão matriculados na instituição com o intuito de aprender e aprimorar seus conhecimentos para assim vim a garantir um futuro melhor para todos. É é nessa parte que o projeto está focado, na parte da inclusão, do acompanhamento e assessoramento as necessidades plenas de alunos que possuem alguma deficiência e que venham a ter alguma dificuldade que o impeçam de permanecer no meio acadêmico.

Na experiência que tive ao trabalhar juntamente com um aluno do curso de Administração, que possui deficiência física (este possui paraplegia, que consiste na perda de controle e sensibilidade dos membros inferiores, impossibilitando o andar e dificultando permanecer sentado por muito tempo. Ainda que tenha maior destreza com os membros superiores o mesmo não tem o movimento das mãos em suas plenas condições e não consegue transcrever legível o conteúdo das aulas para o caderno).

Diante de suas especificidades recorda-se que a sua utilização das mãos nessas condições proporciona dificuldades na hora de escrever os assuntos e atividades que são passados em sala de aula pelos professores do curso, então nessa parte tivemos que desenvolver outro meio, além da escrita, que pudesse utilizar para registrar os conteúdos das aulas, que seria o uso de meios eletrônicos através de gravações e fotos dos assuntos registrados pelos professores nos quadros.

Nessa dinâmica também utilizamos de outros métodos que poderiam ajuda-lo no entendimento das disciplinas como monitorias exclusivas para o desenvolvimento pleno das atividades acadêmicas através de resumos e vídeos sobre os temas que foram abordados nas aulas, tudo de forma fácil, simples e acessível para que a compreensão dele sobre o assunto fosse de total entendimento.

Como monitoria desse aluno também teve que desenvolver algumas funções por ele, como ser sua escritora em algumas atividades e provas que necessitavam de alguém para transcrever seus conhecimentos para o papel, pois nem sempre era possível desenvolver essas atividades utilizando de meios eletrônicos, como computadores, celulares, em fim meio que o aluno estava habituado a utilizar.

Em razão do aluno em questão às vezes sofrer de fortes dores de cabeça e no corpo devido a sua condição física e ao esforço que ele utiliza ao desempenhar por muito tempo as mesmas funções, como ler livros com palavras muito pequenas, ficar muito tempo parado na mesma posição, manuseia muito os dedos, coisas essas que o deixam estressado e frustrado por não poder desempenhar funções simples, como escrever normalmente e ate mesmo ler por muito tempo alguns livros sejam eles físicos ou em PDF, o que novamente requer minha participação para pesquisar outras formas para que ele venha a ter acesso aos assuntos sem debilita-lo mentalmente ou fisicamente, como ler e fazer resumos ou esquemas com tópicos mais abordados no assunto, procurar alguns vídeos que mostras os mesmo assuntos mais de

forma mais objetiva e simples de compreender, com mais exemplos que ele entenda na hora da explicação, facilitando e minimizar assim as possíveis dificuldades que o aluno tenha no decorrer do exercício das atividades acadêmicas.

CONCLUSÃO

Educação é um direito de todos e visa o pleno desenvolvimento humano, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho futuro, e o ensino superior é uma etapa posterior à educação básica, por consequência, tem de seguir esses mesmos objetivos estabelecidos no art. 205 da Constituição Federal.

Demais em razão do foco desse projeto juntamente com o entendimento da Lei que determina que as instituições de ensino superior estejam cada vez mais aptas a mostrar acessibilidades para que alunos com deficiência não só para que estes possam frequentar as aulas, de forma presencial, como também condições e assessoramento para que a permanência desses alunos seja assegurada de forma a não se perder nenhum conhecimento e garantir mais igualdades entre todos, no quesito social, educacional e cultura no âmbito acadêmico ao qual estão inseridos.

Dito isto, podemos afirmar que o projeto ora discutido vem sendo bem aceito na instituição no decorrer de seu desenvolvimento sobretudo por haver uma constante avaliação positiva tanto dos professores, coordenação do curso de administração e do próprio aluno atendido por nós na monitoria, no tocante ao que temos conseguido organizar em relação a rotina de estudos do referido aluno, que vem progressivamente fazendo uso de tudo o que oferecemos a ele de atividades de assessoramento e acompanhamento de trabalhos, avaliações, ou qualquer outra demanda que aparece.

REFERÊNCIAS

Cresce o número de pessoas com deficiência no ensino superior. 2017. Disponível em: <<http://blog.isocial.com.br/o-ingresso-da-pessoa-com-deficiencia-no-ensino-superior/>> Acesso em: 25 de Setembro de 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do.** São Paulo: Saraiva 1988.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).



RESUMO EXPANDIDO



DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL

*Maria Grayce Kelly Oliveira Mendes - UFPI
mariagrayce10@hotmail.com*

*Lorena Thiciane Silva - UFPI
lorenathiciane@hotmail.com*

*João Antonio de Souza Lira - UFPI
joao.lira.antonio@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

Sabemos que a sexualidade é uma temática difícil de trabalhar, pois está extremamente ligado aos campos emocional, religioso, ideológico e outros. Embora a sexualidade tenha passado por um processo de evolução em vários aspectos percebe-se que quando o assunto é sexualidade há uma rejeição por parte da família, que na maioria das vezes ignora o que está acontecendo com as crianças. Os educadores devem propor aos alunos reflexões para que elas compreendam a sua sexualidade de uma forma natural, deixando que primeiro as crianças comecem tirando as suas dúvidas, e a partir desses questionamentos o professor de uma forma neutra deve adentrar nessa temática.

Ao cursarmos a disciplina de Educação Sexual no período 2018.1 foi-nos proposto pelo professor como atividade avaliativa investigarmos o modo pelo qual a mesma é trabalhada pelos professores/as dentro do planejamento didático-pedagógico enquanto tema transversal. Partimos da problemática da invisibilidade de temas relacionamos à sexualidade dentro da escola e do currículo formal, pois de certa forma esta invisibilidade e silenciamento geram tensões e desdobramentos que ocasionam o insucesso escolar de alunos/as que não correspondem à norma heteronormativa ou de alunos/as que sofrem assédio verbal ou sexual como constata o relatório da UNESCO Brasil que “o assédio verbal ou sexual, abuso sexual, punição, violência psicológica, exclusão, bullying, cyberbullying são cometidos em muitas direções não raro há relatos destas violências tendo professores e gestores como seus agentes” (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

Diante disso tivemos como objetivo deste trabalho verificar como os professores do ensino médio de uma escola estadual no município de Floriano-PI trabalham questões relacionadas à educação sexual. É de fundamental importância levar esta discussão para o âmbito escolar, uma vez que entendemos a escola como espaço de socialização de sujeitos diversos. Quando lançamos olhar para as questões relativas a gênero e sexualidade permeiam ainda no imaginário crenças de que se trabalhará no intuito de ensinar a fazer sexo, transformar corpos heterossexuais em transexuais, dentre outras.

Precisamos enfatizar que a educação sexual está relacionada à prevenção de problemas graves, como o abuso sexual e a gravidez na adolescência, contribuindo para o conhecimento e valorização dos direitos sexuais e reprodutivos (BRASIL,1997). Neste sentido, os professores e a escola têm um papel fundamental na formação do indivíduo uma vez que cabe a escola passar informações seguras sobre a sexualidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa de campo, que aconteceu após um estudo bibliográfico de autores que tratam da temática sexualidade na disciplina de Educação Sexual no curso de pedagogia de Universidade federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral, trata-se de uma disciplina optativa. Utilizou-se um questionário como instrumento de coleta de informações, a especificidade do questionário está inscrita no ato de que “o informante escreve ou responde por escritos a um elenco de questões cuidadosamente elaboradas (RUIZ, 2011, p.51)”.

O questionário foi aplicado em uma Escola estadual de Educação Básica para professores do Ensino Médio no Município de Floriano-PI. Desta forma tivemos como sujeitos respondentes do questionário 04 professores/as, sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino. Iremos identificar os professores/as por letras do alfabeto.

| Professor/a | Idade | Tempo de profissão | Disciplina que Leciona |
|-------------|---------|--------------------|------------------------|
| A | 35 anos | 16 anos | Língua Portuguesa |
| B | 50 anos | 24 anos | Língua Portuguesa |
| C | 46 anos | 26 anos | Língua Portuguesa |
| D | 37 anos | 15 anos | Biologia e Química |

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico apresentamos as respostas dos professores mediante as perguntas contidas no questionário:

1. Quais as dificuldades você encontra para trabalhar temas relacionados a sexualidade em suas aulas?
2. Perfil dos alunos da turma que você leciona?
3. Tem como relacionar os assuntos da disciplina lecionada com o tema sexualidade? Se sim, como esse assunto é trabalhado?
4. O PPP da escola traz algo relacionado a trabalhar sexualidade nas aulas?
5. Os livros didáticos abordam algum assunto voltado para a sexualidade?
6. Quais os temas tabus, mais difíceis de trabalhar em sala de aula:

2. () Gravidez
3. () Sexo
4. () DSTs
5. () Abuso
6. () Outros _____

- Por ser um tema que enfrenta tabus, pois apesar da evolução da sociedade nossos jovens ainda se encontram desprovidos de conhecimentos nessa área. [...] Jovens muitas vezes com distorção idade/série, desestimulados e com baixa auto estima. [...] Sim. Por meio de rodas de conversas, debates e pesquisas orientadas. [...] Sim, o tema é transversal e muito útil para a construção sadia da identidade dos jovens. [...] Alguns, pois apesar de ser transversal nem todos os autores abordam essas temáticas. [...] Sexo e abuso.
- A**
- Porque os livros didáticos de língua Portuguesa não aborda o tema sexualidade, falta de formação. [...] Adolescentes com pouco interesse. [...] Sim. Na aula de produção de texto, trazendo textos avulsos. [...] Sim. [...] Não [...] DSTs.
- B**
- Uma formação adequada no tema. [...] Adolescentes em formação. [...] Sim, procuro abordar o assunto através de notícias em recortes de jornais ou quando tem algum texto no livro didático. [...] Sim. [...] Muito pouco. [...] Gravidez, sexo, abuso.
- C**
- A falta de maturidade por parte dos alunos. [...] Alunos com dificuldades de aprendizado. [...] Sim. Feroruícios (química) e sistema reprodutivo (biologia). [...] Não. [...] ----- [...] Abuso.
- D**

Compreendemos, de maneira geral, que alguns fatores influenciam para que ocorra uma dificuldade em se trabalhar sexualidade na escola, porém “a sexualidade, assim como a inteligência será construída a partir das possibilidades individuais e de sua interação com o meio e a cultura. (Brasil, 1997, p. 117 e 118)”.

O primeiro desafio encontrado pelo professor é o tabu que cerca essa temática perante a sociedade, partindo para falta de formação dos docentes com relação à sexualidade, ou seja, eles não sabem o que trabalhar ao certo, porque não é só falar de sexo, mas é preciso desenvolver uma aula relacionada a assuntos transversais de uma forma que não tumultue, e que ocorra de forma natural.

Muitos dos livros didáticos não tratam do assunto e só dificulta mais o trabalho do educador, um outro problema elencado pelos professores foi a imaturidade dos alunos que muitas vezes brincam com o assunto. Mielnik (1975) relata que a “educação e orientação devem colaborar o alvo desejado no preparo sexual da criança escolar e o de conseguirmos que o indivíduo obtenha um desenvolvimento psicosexual normal, atingindo a maturidade com um bom ajustamento sexual.”

CONCLUSÃO

Observamos que os professores em questão não sabem ao certo como trazer a temática sexualidade para as discursões em sala de aula, muitas vezes isso ocorre por ser um tema que é tratado culturalmente como algo vergonhoso, acham que é só falar sobre sexo. Um dos pontos destacados por eles em conversa foi o déficit em sua própria formação enquanto professor, além de que quando eles começam a falar sobre o assunto, os alunos querem passar a aula toda, e isso faz com que os conteúdos sejam atrasados.

Falar sobre sexualidade deve ser feito com naturalidade, mas através de aulas planejadas e organizadas, levantando vários tipos de informações, não é uma aula para passar o tempo, mas um canal de informação. O que falta em muitos professores é essa conscientização da importância de ser o mediador, e muitas vezes o único meio de informação segura é a escola. Falta preparo para saber o que falar e como falar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e Sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

BRASIL - **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Pluralidade Cultural o orientação sexual. Brasília, 1997.

MIELNIK, Isaac. **A criança na escola**: Higiene mental da criança escolar. São Paulo: Edart, 1975.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 6. ed. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS

Alisson dos Santos Oliveira

UFPI/CAFS-E-mail: alisson1santtos95@gmail.com

Edvaldo Ribeiro Crispim Junior

UFPI/CAFS-E-mail: edvaldoribeiro90@hotmail.com

Ellery Henrique Barros da Silva

UFPI/CAFS-E-mail: elleryhbs@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação Física é uma atividade ligada a elementos corporais desde o início da humanidade, onde permitia ao homem se movimentar, locomover, sustentar e estabelecer relações essenciais para sua saúde, formação humana e cidadã. No espaço escolar é notório que ela ainda é colocada como um componente curricular à parte, permitindo que a mesma se torne até menos importante que outras disciplinas, mesmo sabendo que diante de várias reformulações no seu currículo, se constitui como elemento importante e necessário para o desenvolvimento do indivíduo.

O presente trabalho é resultado de estudos empreendidos durante a disciplina de Metodologia da Educação Física no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI)/Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) no semestre 2018.1. Nesse sentido, possui como objetivo compreender como o professor dos anos iniciais utiliza a Educação Física em sua prática pedagógica escolar.

Partindo dessa premissa, esta pesquisa se justifica devido os pesquisadores observarem em visitas nas escolas, que a disciplina de Educação Física ainda é vista “apenas” como um momento de descontração onde não é possível obter nenhum tipo de aprendizagem, não sendo complementar a outras disciplinas. Por isso, a relevância social desse trabalho é poder disponibilizar para toda a sociedade que nos anos iniciais o professor pode trabalhar atividades que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos, consolidando a partir de atividades lúdicas como os jogos, as brincadeiras, e o uso do brinquedo a efetivação de uma aprendizagem mais elementar e significativa para a criança.

A Educação Física ao longo de sua história priorizou os conteúdos gímnicos e esportivos, numa dimensão quase exclusivamente procedimental, o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser (DARIDO e RANGEL, 2005). No Brasil, sua inserção foi apenas na metade do século XIX, mais precisamente durante o período imperial, onde assegurava por lei a inserção da ginástica na grade curricular dos estudantes (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Assim, no decorrer de sua trajetória, a disciplina vem sofrendo modificações em seu contexto enquanto prática educativa, pois foram surgindo novas técnicas de ensino, novas modalidades, novos movimentos, novas políticas, em que a sociedade foi se moldando a essa nova Era. Em suas particularidades e conceitos referentes à Educação Física englobam diversas práticas onde muitas vezes a sociedade não está apta a desenvolvê-las (SOARES e CARVALHO, 2010).

Quando se fala da disciplina de Educação Física nas escolas vem logo no pensamento as atividades esportivas como vôlei, basquete, futebol, entre outras, porém, essa disciplina proporciona mais do que simplesmente momentos de lazer, uma vez que é através do esporte, que permite ao sujeito uma ampliação do conhecimento sobre o meio em que vive. Portanto, a discussão que remete a importância da Educação física nos anos iniciais e na grade curricular da escola, é pertinente para a formação do aluno, na sua capacidade de interação e seu processo de inclusão, transpondo o seu desenvolvimento de forma eficaz, tendo como metas a qualificação, o aprimoramento e a submissão de resultados positivos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento do estudo foi necessária apropriação do tipo qualitativa e quanto aos objetivos de pesquisa é classificada como exploratório-descritiva (GIL, 2008). O contexto compreendido da pesquisa foi o da Escola Municipal Céu Azul (nome fictício), localizado em um bairro de classe média do município de Floriano/PI.

Quanto ao procedimento de coleta dos dados foi utilizado um questionário semiestruturado, pois conforme aponta Prodanov (2013) é considerado como um instrumento objetivo na qual apresenta uma série de perguntas simples e diretas, a fim de serem respondidas pelo sujeito pesquisado. O referido questionário foi entregue a 05 (cinco) docentes que atuam nos anos iniciais, porém 04 (quatro) não se propuseram à responder, alegando o fato de não se disporem de tempo para responder em casa. Apenas 01 (um) professor se manteve disposto a colaborar com a pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O docente é do gênero masculino, tem 28 (vinte e oito) anos de idade, possui formação em Licenciatura em Pedagogia, e tempo de experiência docente de apenas 06 (seis) meses.

A primeira pergunta foi realizada com o intuito de saber a sua visão a respeito da disciplina de Educação Física. Assim, como resposta ele descreve que: *“a disciplina é uma área de conhecimento que está relacionada às práticas corporais produzidas pela humanidade ao longo da história, também se refere a uma prática pedagógica cujo objetivo é formar indivíduos capazes de se conduzirem plenamente em suas atividades”*.

Quanto ao segundo questionamento, é sobre como ele avalia a Educação Física nos anos iniciais. Respondendo de forma sucinta, relatou: *“aqui na nossa escola há um professor que trabalha especificamente com a disciplina de Educação Física, por isso não aplico avaliações sobre essa disciplina, vejo que essa disciplina precisa de alguns ajustes, porque geralmente ela é restringida nas escolas, à prática do futebol ou voleibol”*.

Na terceira, o objetivo era saber como o professor utiliza a Educação Física em sua prática pedagógica: *“Na minha prática pedagógica utilizo a Educação Física através da realização de algumas atividades e/ou exercícios físicos, como: alongamento, dinâmicas, que estimulam a ação dos estudantes”*.

Já na quarta era se nos anos iniciais, ele se sentia capaz de utilizar a Educação Física como ferramenta de ensino. Obteve-se a seguinte resposta: *“Eu consigo desenvolver algumas atividades, como: alongamento, dinâmicas, entre outras. Mas, sinto muitas limitações no momento de realizar tais atividades, porque não tive em meu curso de formação disciplinas específicas da área de Educação Física, exceto uma sobre a metodologia da Educação Física”*.

Sobre a quinta pergunta, se propôs, a saber, a importância que a Educação Física traz para a aprendizagem dos seus alunos. Respondeu o seguinte: *“Como a Educação Física visa desenvolver a dimensão biológica dos homens e mulheres por meio de atividades corporais, por isso ela ajuda os indivíduos a descarregarem suas energias físicas, que é fundamental para o equilíbrio emocional e melhor concentração dos estudantes durante as aulas. E, isso contribui para uma aprendizagem significativa dos educandos”*.

CONCLUSÕES

Discutir a disciplina de Educação Física na grande curricular é de fundamental importância no meio educacional. Sendo assim, os resultados revelaram que a Educação Física ainda é colocada como uma disciplina associada à saúde do corpo; quanto aos métodos de avaliação, o docente diz que a avaliação, o futebol e o vôlei são os instrumentos que ele mais utiliza para avaliar seus alunos; e que em sua prática pedagógica, utiliza dinâmicas e alongamentos.

Assim, diante dos resultados revelados, percebe-se que ainda existem concepções errôneas sobre o papel da Educação Física nos anos iniciais e com isso leva a reflexão sobre o tipo de formação a qual os alunos de hoje estão obtendo. Por isso, sugere-se que este estudo não se encerre por aqui, uma vez que se ela é uma disciplina necessária para o desenvolvimento cidadão de cada sujeito.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino da educação física**. São Paulo, Cortez, 1992.

DARIDO, S. C. e RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOARES, Sandra Teresa Souza; CARVALHO, Marina Tereza Soares. **Conteúdo e Metodologia da Educação Física**. EDUFPI/UAPI, 2010.

FORMAÇÃO DE UM LEITOR

*Maria Grayce Kelly Oliveira Mendes - UFPI
mariagrayce10@hotmail.com*

*Maria de Jesus Rodrigues Borges - UFPI
maria.jesus-10@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar, conforme alguns aportes teóricos, como estimular à criança a ler e assim aplicar em suas práticas sociais, e os fatores que contribuem para o gosto pela leitura. Essa proposta está arraigada em um estudo inicial sobre a alfabetização e a leitura de gêneros variados.

Podemos compreender que o processo de alfabetização e letramento obtém dificuldades para os alunos e docentes, porém os desafios precisam ser superados através de práticas reflexivas e propor métodos e técnicas que viabilizem a formação de leitores sociais.

Dessa maneira esse estudo torna-se relevante, pois a criança ao ser leitora, ela consegue ativar sentidos e expressões que as conduzem para ações e posicionamentos questionadores, críticos, construtores e transformadores da sociedade que está inserida. E os docentes, ao compreenderem a importância de despertarem estímulos positivos nas crianças no processo de letrar e alfabetizar, estarão buscando possíveis práticas que possam trazer descobertas e avanços em sua metodologia.

Assim, a problemática desse trabalho é como a escola pode formar um leitor reflexivo em suas práticas sociais. Para solucionar essa problemática, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliografia que nos possibilitou, a partir de alguns autores, entender a prática de leitura.

Precisamos enfatizar que a leitura é indispensável à aquisição de novos conhecimentos, sendo um processo de descobertas contínuo. O gosto pela leitura deve ser cultivado desde a alfabetização, sendo que existem alguns fatores que contribuem, como o incentivo de pais e professores.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 183) “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sobre novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Bibliografia trata-se de um conjunto de obras e autores que abordam sobre a mesma temática, assunto a ser abordado. Segundo Ruiz (2010, p. 58) “pesquisa bibliográfica

consiste no exame desse manancial, para levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado assunto que assumimos como tema de pesquisa científica”.

Assim a pesquisa deu-se nas seguintes etapas: escolhas dos autores a serem analisados, análise e discussão dos textos e produção do resumo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de leitura e escrita acontece antes mesmo da escolarização. Segundo Ferreiro (2001, p. 18), “as primeiras escritas infantis aparecem, do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas (ziguezague), contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos [...]”, seguindo uma linha de evolução regular a partir da alfabetização. As crianças elaboram hipóteses em relação à escrita a partir da leitura que ela tem sobre a mesma.

Vivemos em uma sociedade onde a criança tem acesso às informações e conhecimentos de todas as formas e a todo instante, seja pela televisão, pelo rádio, internet, jornal, revistas cabendo à escola ensiná-lhe a fazer uma leitura crítica dessas informações. É também a partir do exemplo que ela tem que saberá ou não a importância da leitura no seu cotidiano.

As crianças que crescem em famílias onde há pessoas alfabetizadas e onde ler e escrever são atividades cotidianas, recebem esta informação através da participação em atos sociais onde a língua escrita cumpre funções precisas. Por exemplo, a mãe escreve a lista de compras do mercado, a mãe leva consigo essa lista e a consulta antes de terminar suas compras: sem querer, está transmitindo informações sobre uma das funções da língua [...] (FERREIRO, 2010, p.19).

O desenvolvimento da leitura e escrita em cada criança nos remete ao incentivo que é dado pela família. E quando não o tem cabe à escola ensinar e propiciar momentos de leitura.

É desejável que os educadores adotem a prática de mediar o contato da criança com os livros, e assim o gosto pela leitura e pelas literaturas destinadas ao público infantil, não será de forma forçada e sim natural.

Ligia Cademartori relata no seu livro *O que é literatura infantil*, que:

O contato inicial com a literatura não exige o domínio do código escrito. A experiência pré-escolar, geralmente, põe na bagagem infantil narrativas orais – clássicas e populares – versos, trava-línguas, adivinhas e muitas outras manifestações ricas em ludismo sonoro e semânticos. (2010. p.72)

Leitura não é somente o que está escrito a partir do código linguístico, mas é ler a imagem, o desenho, fazer leitura de todo o contexto que ela está inserida.

Em qualquer lugar onde se realize uma ação alfabetizadora é indispensável que se tenha um cantinho da leitura, com diferentes literaturas, ilustrações, jornais e receitas. Para que a criança sinta-se a vontade com as diversas formas de textos.

É muito comum encontrar universitários com uma grande dificuldade de leitura e escrita, isso ocorre pela má formação que lhe foi dada. Conforme Cagliari (2009) afirma, muitos alunos se saem mal nas provas, mesmo depois de ter estudado o conteúdo, simplesmente pela dificuldade de leitura e interpretação,

O aluno muitas vezes não resolve o problema de matemática, não porque não sabia matemática, mas porque não sabe ler o enunciado do problema. Ele sabe somar, dividir

etc., mas ao ler um problema não sabe o que fazer com os números e a relação destes com as realidades a que se referem. Não adianta dizer que o aluno não sabe nem sequer somar ou dividir números que não apresentam dificuldades [...]. (CAGLIARI, 2009, p. 130)

Para Carvalho (2011, p. 67), “não se ensina a gostar de ler por decreto, ou por imposição, nem se forma letrados por meio de exercícios de leitura e gramática rigidamente controlados”, o gosto pela leitura nasce dos exemplos, principalmente quando é dado pelos educadores. Mas é necessário que haja políticas de leituras para formar professores-leitores e instalar bibliotecas e/ou salas de leitura nas escolas, fazendo-se necessário que a escola desenvolva um trabalho gradual e contínuo que deve ocorrer desde a alfabetização até quando se fizer necessário.

CONCLUSÃO

É importante que os educadores tenham em mente a sua importância enquanto ser referência incentivadora para a prática de leitura com relação aos seus alunos. Ler deve se tornar um hábito comum e prazeroso, mas para que isso ocorra à criança precisa ver no adulto essa utilidade que a leitura tem.

Entende-se que a falta de leitores, ou pessoas que não saibam interpretar um enunciado se dar pela falta de incentivo ao ato de ler. É preciso que haja políticas e ações voltadas para a prática da leitura. Ler é tornar-se livre, é ter conhecimento de mundo. Ser leitor é ler e compreender o que se ler é ser capaz de refletir sobre o mundo, sabendo interpretá-lo. A leitura amplia a visão de mundo, dando ao leitor o poder de questionar e se posicionar sobre diversos assuntos.

Portanto, a principal atividade que a escola deve desenvolver é a prática de leitura, criando projetos voltados para esse incentivo. Pois o ler não é só na aula de português, mas interpretar um enunciado de matemática, fazer uma leitura de mundo reflexiva. Ser alfabetizado e letrado é estar inerente a uma prática social, a uma prática de leitura.

REFERÊNCIAS

- CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **Reflexões sobre Alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo.
- RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 6. ed. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

COMPOSIÇÃO DA ÁREA DE FUNDAMENTOS POLÍTICOS ADMINISTRATIVOS DA EDUCAÇÃO NO CAFS

*Francivania Barros Messias – SEMED Floriano-PI
francivaniamessias19@gmail.com*

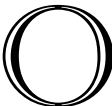
*Maria do Socorro Soares UFPI/CAFS
mspikos@hotmail.com*

RESUMO

O presente trabalho configura-se como fração da monografia intitulada, Composição Curricular da Área de Fundamentos Políticos Administrativos da Educação no Curso de Pedagogia do CAFS, e tem como objetivo apresentar a composição da referida área, como se formou, a partir de quais especialidades, além de discutir o foco da área de Fundamentos políticos administrativos na formação do licenciado em Pedagogia. Para coletar os dados fizemos levantamento bibliográfico em artigos, livros, sites e periódicos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental e exploratória, e tomamos como referência para classificação dos componentes curriculares, a classificação de áreas de conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Projeto-Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, para assim chegarmos à gênese da área. Neste levantamento constatamos que os Fundamentos Políticos Administrativos da UFPI/CAFS se originam de duas subáreas, das quais se ramificam as especialidades, que correspondem às disciplinas do curso; analisando as disciplinas identificamos a gestão como foco da formação.

Palavras-Chaves: Fundamentos Políticos Administrativos. Pedagogia. Gestão Escolar.

INTRODUÇÃO

 Os Fundamentos Políticos Administrativos na educação tem como objetivo principal aportar o político que é a ação, à gestão das ações, para assim atingir-se um fim. Pois, a educação carrega intencionalidade, sendo esta política, e para se efetivar os objetivos educacionais eficientemente, faz-se necessário a administração de tais ações, e a administração só é possível através do planejamento, este nos permite refletir, analisar e gerir as práticas administrativas.

No curso de Formação de professores, mais especificamente o de Pedagogia, tem como uma das perspectivas formativas a Gestão Escolar, esta área de aprofundamento leva ao Pedagogo à direção escolar, para trabalhar como líder político, e administrativo da escola. No entanto, como afirma Paro (2016) ainda nas escolas se faz necessário a integração das práticas políticas e administrativas, para assim coletar o melhor das práticas políticas administrativas dentro das instituições.

A esse respeito, a Universidade como *lôcus* de capacitação dos professores, necessita de articulação nos Fundamentos Políticos Administrativos. Nos currículos de graduação, as disciplinas de base política e administrativas, se dispostas harmonicamente, potencializam a democratização do conhecimento a grupos sociais historicamente negados. Uma vez que, o futuro professor, se formado conscientemente do que seja a ação política, e da importância em democratizar a educação, mediará o alcance das metas educacionais, e aumentará a qualidade da educação como ato consciente de suas ações.

Considerando os Fundamentos Políticos Administrativos importante à habilitação do Pedagogo crítico, apto a romper as verticalidades do sistema educacional, estudamos a área de Fundamentos Políticos Administrativos, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), *Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)*, para entendermos a formação da área suprarreferida e o foco na formação do Pedagogo na atividade administrativa, pois almejamos contribuir para melhor articulação dos componentes curriculares da área. Temos como estrutura redacional do trabalho: Introdução, Percurso Metodológico, Resultados e Discussões, Considerações finais e Referências.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho utilizou atributos da pesquisa qualitativa, delineando-se em levantamento bibliográfico, documental, e exploratório. A “pesquisa bibliográfica, [...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

E documental, por se tratar da análise da área de Fundamentos Políticos Administrativos, descrita no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da UFPI, e a mesma não ter tido ainda trato analítico. Ademais, a pesquisa exploratória, nos permitiu elaborarmos conclusões, a partir de nossas interpretações, analisando os dados. De acordo com Minayo (2009) na pesquisa exploratória o investigador vai propondo um novo discurso interpretativo para explicar ou compreender determinada questão; muitas vezes existem problemas novos para os quais não foram desenvolvidas teorias específicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ansiando conhecer a formação da área de fundamentos políticos administrativos da educação, no curso de Pedagogia do CAFS, apoiamo-nos na definição, elaborada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); a entidade organiza as áreas de conhecimento hierarquicamente em 4 (quatro) níveis, a saber: Grande área, área, subárea e especialidades.

A área de Fundamentos Políticos Administrativos no currículo da UFPI/CAFS origina-se da: Grande área - Ciências Humanas, Área - Educação, e consiste no agrupamento de duas subáreas - Administração educacional e Planejamento e avaliação educacional, a partir delas encontramos especialidades, sendo elas - Administração de Sistemas Educacionais, Administração de Unidades Educativas, Política Educacional, Planejamento Educacional, Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais, as quais se desencadeiam em disciplinas da referida área.

Enquanto, as disciplinas correspondentes a área, encontramos 7 disciplinas. A saber: Fundamentos da Gestão da Educação, Gestão de Sistemas e Unidades Escolares -

pertencentes a especialidade administração de sistemas educacionais. Enquanto a disciplina de Organização e Coordenação do Trabalho Educativo – pertence a especialidade de administração de unidades educativas. Temos ainda as disciplinas, Legislação e organização da Educação Básica, Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, Financiamento da Educação, Políticas Públicas e Educação (optativa) – pertencentes a especialidade de Política Educacional. Ao analisarmos as disciplinas e respectivas especialidades, não encontramos disciplinas nas especialidades de Planejamento Educacional e Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aferimos, que o currículo da área de Fundamentos Políticos Administrativos da Universidade Federal do Piauí, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral não está cumprindo com proposto no projeto Político Pedagógico, ao perfil do egresso, no cerne a preparação para atender a atividade docente de Gestão Escolar. Pois segundo o PPP a Gestão é

[...] Entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação (PPP UFPI/CAFS, 2009, p.13)

Porquanto, o fundamento político administrativo, basilar à competência da Gestão Escolar ao Pedagogo, quando desligado da avaliação e do planejamento, prejudica a compreensão do estudante de Pedagogia. Quando não encontramos disciplinas nas especialidades de Planejamento Educacional e Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais no curso de formação de professores fragmenta a formação integral do Pedagogo. Uma vez que, o mesmo não percebe o movimento de elaboração das políticas públicas de educação, como são planejadas e administradas. Sem esta concepção, o futuro diretor de escola, não saberá identificar problemas instrucionais, acatará as decisões e instruções verticalmente introduzidas na escola, sem questiona-las, aceitando pacificamente as jurisdições sem cunho democrático, ou seja, irá apenas gerir as ordenanças. Pois,

aceita-se o seu conteúdo com a simplicidade que ele porta e tudo o que extrapola essa simplicidade e redução é rejeitado ou re-explicado com as próprias palavras do conteúdo. Não há outras mediações, não há reflexões, não há dupla dimensão de pensamento, não há busca de explicações, dos que a lêem, que demonstrem as origens de tal ou qual medida política, a não ser aquela explicitada. (MARIN, 2006, p.1145)

Concluímos que o curso de Pedagogia do CAFS está formando Pedagogos fragmentados para atuar na atividade docente de Gestão Escolar. Porque, sem planejamento há uma intermitência no círculo administrativo, o Planejamento é a primeira função administrativa, é a base para as etapas subsequentes à concretização dos objetivos educacionais, de organizar, dirigir, controlar, e avaliar, sem a visão do planejamento e avaliação das estratégias o Pedagogo irá apenas gerir o estipulado pelos órgãos dominantes do poder hegemônico.

REFERÊNCIAS

CAPES, Tabela de Área de Conhecimento/Avaliação. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/documentos/documentos_diversos_2017/TabelaAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf. Acessado em: 22 de abril de 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, Alda Junqueira. **O curso de Pedagogia em foco: fragilidades constantes e urgências da formação**. Disponível em: < http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/69.%20O%20CURSO%20DE%20PEDAGOGIA%20EM%20FOCO_%20fragilidades%20constantes%20e%20urg%C3%Aancias%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o.pdf. >. Acessado em: Mai. 2017.

MYNAYO, Maria Cecília de Sousa. (org.). O desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. (et.al). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Político-Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral- UFPI**. Floriano - Piauí, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

APONTAMENTOS SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO EDUCACIONAL

*Paulo de Tarso da Silva Júnior¹
Universidade Federal do Piauí
paratarsotapety@gmail.com*

*Anne Caroline Soares Dourado²
Universidade Federal do Piauí
acsdourado@ufpi.edu.br*

INTRODUÇÃO

A Avaliação institucional é abordada neste texto a fim de explicitar a importância do ato de avaliar enquanto reflexão sobre o processo, elencando os benefícios do reconhecimento das necessidades do ambiente, as falhas e os acertos nos momentos que se passaram antes da avaliação e uma melhor administração das instituições educacionais. Igualmente, fazemos uma breve contextualização histórica, apontando experiências da avaliação institucional brasileira. Segundo Dias sobrinho (2000) a avaliação institucional é um processo de controle e acompanhamento das atividades desenvolvidas em instituições, dentro de uma abordagem construtiva e dialógica. O objetivo geral deste estudo é analisar discussões teóricas que trata da avaliação institucional enfatizando as contribuições para a gestão educacional.

Pretende-se com este texto levantar apontamentos sobre a avaliação institucional e suas contribuições para a gestão educacional, o presente estudo pretende não apenas ratificar parte da produção da pesquisa já realizada por outro, mas sim analisar o contexto das avaliações institucionais, perspectivando um melhor entendimento de terceiros.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa aqui exposta é de cunho qualitativo, pois segundo Lakatos e Marconi (2009) a pesquisa qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, fornecendo análises mais detalhadas sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento. Outrossim, o estudo é do tipo bibliográfico, descrito por Gil (2008) como sendo a pesquisa que é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

As análises descritas foram feitas, sobretudo, partir do texto de Costa (2007) Avaliação institucional: uma ferramenta para o sucesso da instituição educacional, este voltado para a avaliação institucional como ferramenta para o sucesso da instituição educacional, numa perspectiva sociológica, com ênfase na autoavaliação da escola, com corroboração de

Luckesi (1995) e Dias sobrinho (200) no qual estes discorrem sobre os marcos históricos da avaliação institucional e sobre avaliações internas e externas. Deste modo, o presente trabalho discute sobre a importância da autoavaliação para o sucesso da instituição educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A avaliação institucional age como ferramenta de auxílio, no processo estruturante escolar, contribuindo diretamente no currículo e na prática educacional do ambiente, sendo nas metodologias de ensino ou nas metodologias de avaliação, bem como demandas da gestão escolar e no cotidiano do ambiente aplicado. Dito isso, é importante ter o entendimento de avaliação de maneira geral, bem como propõe Luckesi (1995) quando afirma que a prática da avaliação interna ou externa terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. Assim, o entendimento de avaliação aqui proposto, não se refere a medidas, mas sim a um dos componentes educativos, no qual torna possível o reconhecimento das práticas e as necessidades para sua melhoria.

Neste contexto Costa (2007), explicita a importância da ferramenta de autoavaliação, com belo convite a reflexão, a autora inicia suas considerações com um panorama histórico, no qual ela fala sobre o sentir-se orgulhosa por falar sobre a avaliação institucional. A partir de certo ponto, fala-se da história da avaliação, que citada que dista de muito longe, desde a implantação das primeiras escolas isoladas de ensino superior no Brasil. A mesma autora refere-se, ainda, a reforma do ensino superior 1968, os movimentos de contestação e de avaliação da reforma do ensino superior em 1970, o surgimento do programa de avaliação das universidades Brasileiras (PAIUB) em 1933, sendo que avaliação institucional, no PAIUB, consistia em um processo que englobava os diferentes aspectos do ensino, pesquisa, extensão e gestão das instituições (critério da globalidade) e o respeito à identidade institucional (perfil, missões, condições, necessidades, apurações). Sua legitimidade se baseia no envolvimento e participação das instituições, fortalecendo sua autonomia.

Partindo deste pressuposto, Costa (2007) se remete ao surgimento de diversos métodos de avaliação institucional em todas as instâncias e níveis, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), implementado em 1990, depois de criado em 1988, coordenado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado em 2007 pelo INEP, como parte do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), para mapear as escolas e determinar investimentos, classificando as escolas em uma escala de zero a dez, O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), instituído em 1998, com o objetivo de avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelo educando no ensino médio, sendo coordenado pelo MEC (Ministério da Educação), O Exame Nacional de Cursos, o qual ficou conhecido como Provão, um exame aplicado aos formandos dos diversos cursos superiores que vigorou entre 1996 e 2003, sendo coordenado pelo MEC, e mais tarde o Provão foi substituído por uma autoavaliação Institucional em 2004 e pelo IGC (Índice Geral de Cursos) em 2008, coordenado pelo MEC.

Segundo o MEC a autoavaliação permite identificar as causas dos problemas e as deficiências, aumenta a consciência pedagógica e a capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, permite ainda o fortalecimento as relações de cooperação

entre os atores institucionais, e, sobretudo prestam contas com a sociedade. (BRASIL, 2004) Nas instituições do Ensino Superior, ela é organizada pela CPA (Comissão Própria de Avaliação) cuja as principais atribuições envolve a produção e aplicação de questionários (para gestores, professores, técnicos e alunos), tabulação dos dados em forma de relatório, divulgação dos resultados e construção de planos de metas a ser encaminhado ao PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional)

Quando tratasse dos participantes desta avaliação institucional, Costa (2007) deixa claro que deve-se envolver todas as dimensões da instituição educacional, como discentes, docentes e técnicos-administrativos, estes estando no papel de avaliadores e avaliados. Já em relação à avaliação externa, essa é feita pelos órgãos profissionais, que tem total respaldo na avaliação das informações como é o caso de programas como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Sendo essa avaliação fundamentada em princípios plausíveis obedecendo a ética e com transparência no processo, e só assim pode-se validar as informações e trabalhar em perspectivas sobre elas.

Assim, é necessário compreender que quando nos reportamos a avaliação institucional a ideia é auto reconhecimento de uma unidade educativa, portanto deve ser realizada por todos que a constituem. Para Dias Sobrinho (1996) a avaliação institucional é uma construção coletiva de questionamentos, é uma resposta ao desejo de rupturas das inércias, é um pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa da instituição e de seu contexto, através da melhoria dos seus processos e das relações psicossociais. De tal modo ressalta-se a necessidade de mais engajamento de todos os componentes das instituições para que a transformação qualitativa citada pelo autor aconteça. Tais benefícios podem contribuir para melhores resultados no eixo administrativo quanto pedagógico das instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou analisar discussões teóricas que trata da avaliação institucional enfatizando as contribuições para a Gestão Educacional. Percebemos a evolução dos mecanismos de avaliação externos que compõem a avaliação institucional juntamente da autoavaliação (interno).

Articulando os dois mecanismos, a gestão das instituições terá maior facilidade no desenvolvimento de suas atividades, uma vez que sendo avaliada terá resultados e que estes possam servir como dados específicos que nortearão as práticas futuras.

É válido reiterar que a avaliação institucional não é uma tarefa fácil, uma vez que trabalhar o paradoxo de avaliação é bastante desafiador, compreendendo a necessidade de atitudes ética e transparência, porém, com análises dos fatores internos da própria instituição, da real situação e consciência dos envolvidos, pode-se ter em base métodos e estratégias para sanar problemas apontados e/ou massificar em atividades que estejam dando bons frutos ao ambiente, entende-se que a prática de estudo sobre a avaliação do seu próprio local é o ponto principal para o sucesso deste.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Roteiro de Auto-avaliação Institucional:** orientações gerais. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2004.

COSTA, T. O. D.. **Avaliação institucional: uma ferramenta para o sucesso da instituição educacional.** IN: COLOMBO, S.S et.al. **Gestão organizacional:** uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 38-49.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** - 6. ed. - São paulo: Atlas, 2008.

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

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos.** Avaliação. Campinas, v. 1, n. 1, p 15-24, jul. 1996. Disponível em: Acesso em: 18 agosto de 2018.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação e aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS SOBRINHO, José.(2000).**Avaliação da Educação Superior.** Petrópolis:Vozes.

O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM: A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR

Carla Betânia Pereira de Oliveira¹

carlabetaniapop@hotmail.com

Secretaria de Educação do Município de Floriano-PI

Roberta Gomes de Araújo²

prof. robertagomes@gmail.com

Universidade Federal do Piauí-CAFS

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos Surdos do Ensino Fundamental em sala de aula regular em Floriano-PI. Tendo como problemática, os professores atuantes no ensino regular com alunos Surdos estão utilizando metodologias adequadas que favoreçam o ensino/aprendizagem dos mesmos? Para isso desenvolveu-se três objetivos específicos a citar: I) Descrever as políticas públicas nacional de inclusão escolar no Brasil; II) Compreender a prática pedagógica no processo de ensino/aprendizagem do aluno Surdo no ensino regular; III) Perceber como acontece a interação do professor com o aluno Surdo na sala de aula regular. A relevância desse estudo consiste em sensibilizar os professores que atuam com alunos Surdos em sala de aula regular, a promover acessibilidade de comunicação, metodologias de ensino adequadas para sua formação e seja de fato alcançada a inclusão almejada pelas políticas públicas de educação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente realizou-se uma pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2010, p. 29) “[...]É elaborada com base em material já publicado.” Seguida de um estudo de caso que de acordo Gil (2010, p. 37) “[...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. A abordagem foi qualitativa, pois houve um aprofundamento acerca do problema estudado ao longo da pesquisa. O objetivo do estudo é de cunho descritivo, conforme Gil (2010, p. 27) “As pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de uma determinada população.”

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal em Floriano-PI, em 2 turmas de 6º ano, e os instrumentos de coleta de dados foram a observação assistemática e a aplicação de um questionário semi estruturado com 6 professores que atuavam em sala

de aula com os alunos Surdos. Os resultados obtidos foram distribuídos em 5 categorias e organizados em quadros ilustrativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira categoria analisada foi a formação dos professores atuantes em sala de aula com os alunos Surdos, e identificou-se nessa categoria que nenhum tem formação específica na área, embora a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) esteja presente na grade curricular obrigatória nos cursos de formação de professores como é visto no decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, porém somente a disciplina de LIBRAS cursada durante a graduação não traz o suporte necessário para se trabalhar com esse alunado, desse modo como aponta Lacerda e Santos (2013, p.53)

Educação inclusiva não significa apenas ofertar o acesso dos alunos às escolas ou à língua, é necessário a formação profissional específica para se trabalhar com esses alunos, e, também saber lidar com as diferenças de cada aluno e interagir de forma correta com cada um deles.

Ao serem questionados sobre a metodologia que eles utilizavam para trabalhar com os alunos Surdos e qual a importância da LIBRAS na atuação docente dos mesmos, Identificou-se a falta de conhecimento dos professores em relação a metodologia que os mesmos utilizavam, foram nomeados por eles algumas metodologias como: Oralismo, comunicação total, bilinguismo e um dos participantes não soube nomear qual a metodologia que utilizava, simplesmente disse que gostaria de utilizar o bilinguismo. Porém durante as observações feitas nas aulas, podemos evidenciar que todos utilizam o bilinguismo, onde segundo Quadros (1997, p. 27) “O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar.” Ou seja a língua de sinais, como L1 e língua portuguesa na modalidade escrita, como L2. Nesse processo além dos professores, alunos Surdos e ouvintes, terá o Tradutor e intérprete da Língua de Sinais (TILS) para auxiliá-los na comunicação.

Foi possível identificar também durante as observações que as metodologias utilizadas pelos professores quase não beneficiam os alunos Surdos, em vista que as aulas se baseiam em leitura e escrita no quadro, em momento algum utiliza-se materiais que favorecem a modalidade gestualvisual a que pertence os alunos Surdos. As salas de aula onde esses alunos estão inseridos não foi possível identificar nenhum cartaz ou outro material que representa a língua materna do povo Surdo, conseqüentemente podemos perceber que o ideal de inclusão ainda não acontece efetivamente naquele ambiente escolar.

A visão dos professores acerca da importância da LIBRAS nas suas respectivas atuações docente de alunos Surdos, a maioria destacou ser necessária e até mesmo indispensável diante do processo de ensino/aprendizagem desses alunos.

Ao serem questionados sobre a presença de um TILS em sala de aula, identificou-se que nas duas turmas onde possui alunos Surdos, existem sim a atuação de duas TILS, porém diante das observações e relatos dos professores (as) foi possível identificar que em uma das turmas encontra-se uma profissional sem formação e nem domínio da língua de sinais para o desempenho do seu papel com esses alunos, desse modo é perceptível o infrigimento da lei, onde no capítulo V, Art. 17 do Decreto nº 5.626 de 2005, diz que a formação para TILS- língua portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de tradução e interpretação com habilitação em LIBRAS-língua portuguesa.

Ao questionar os professores sobre o seu domínio da língua de sinais, a maioria disse que não tinha domínio, ou sabiam o básico, e a comunicação entre professor e aluno Surdo ficava sob total responsabilidade da TILS, desse modo é perceptível que a comunicação dos professores com os alunos Surdos está muito defasada, e um pouco distante do real sentido de inclusão, e assim vamos de encontro as palavras de Machado (2006, p. 49 apud LACERDA E SANTOS, 2013, p. 54), onde ele afirma que os alunos Surdos nas escolas regulares:

É participante de programas educacionais voltados para ouvintes e elaborados por ouvintes, sem qualquer participação de surdos, portanto sem que se considerem o seu modo de viver e aprender sua cultura, sua língua, suas necessidades e seus interesses.

Assim sendo podemos afirmar que no âmbito escolar onde estão inseridos esses alunos Surdos, é necessário que a comunidade escolar busque fazer a inclusão desses alunos, empenhando-se em conhecer a língua de sinais, buscando metodologias adequadas para o ensino/aprendizagem dos mesmos, visando a valorização da cultura surda, oferecendo oportunidades fundamentais para a construção do conhecimento e da sua identidade, e ainda buscando o desenvolvimento afetivo e social diante a comunidade escolar e a sociedade em geral.

CONCLUSÕES

Face ao exposto percebeu-se que alguns professores tem grandes anseios e desejo de contribuir de maneira satisfatória para o ensino/aprendizagem dos alunos Surdos que estão frequentando a sala de aula regular, porém o que impossibilita esse processo de fluir adequadamente é a falta de formação adequada na área de LIBRAS, onde o desconhecimento acerca da língua de sinais, afeta diretamente a comunicação entre Surdos e ouvintes, a ausência de metodologias adequadas voltadas para a educação de Surdos e a omissão de recursos didáticos favoráveis ao desenvolvimento dos mesmos, contribui diretamente para que os professores tenham dificuldades em trabalhar com esse alunado em sala de aula regular, e diante disso podemos perceber que a presença do TILS na sala de aula não é suficiente para que o processo de ensino/aprendizagem do aluno Surdo seja satisfatório, onde o mesmo não é o principal responsável pela educação dos Surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dez. 2005.** Presidência da república, Casa Civil, Brasília, DF, 22 de dez. 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 09 de ago. de 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010. 183 p.

LACERDA, C. B. F; SANTOS, L.F. **Tenho um aluno surdo. E agora? : Introdução `à Libras e educação de surdos.** São Carlos: EdUFScar, 2013. 254 p.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes médicas, 1997. 126 p.

O BRINCAR MEDIADO PELA CULTURA PARA MENINOS E MENINAS

João Marcos de Sousa Saraiva Holanda
Universidade Federal do Piauí
joaomarcos.saraiva01@gmail.com

Milene Martins
Universidade Federal do Piauí
martinsmilene@ig.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se a revisão de literatura que buscou a compreensão da relação entre o brincar espontâneo e escolha dos brinquedos que a criança faz, na perspectiva de analisar que a cultura influencia neste momento, determinando o modelo masculino ou feminino de brincar. A partir da contextualização do tema ao observar, no cotidiano, o processo de brincar e como as crianças são influenciadas pelos adultos na escolha dos brinquedos, foi elencado o problema de pesquisa: Como a cultura determina a escolha da brincadeira e do formato do brinquedo, em especial nos anos iniciais do processo de escolarização? E de que forma a escolha espontânea pelo brinquedo, realizada pela criança, não depende da identidade do gênero? A partir deste questionamento foram elaborados os objetivos, geral e específico desta revisão de literatura. O objetivo geral propôs analisar como a cultura determina a escolha da brincadeira e do formato do brinquedo, em especial nos anos iniciais do processo de escolarização. E como objetivo específico, buscou-se compreender como o brincar espontâneo da criança e escolha do brinquedo acontece independente da identidade de gênero. Este trabalho foi realizado na disciplina de Metodologia científica, durante o primeiro de semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, no campus Amílcar Ferreira Sobral.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho caracterizou-se por uma revisão de literatura, de cunho exploratório, numa perspectiva de análise descritiva dos textos pesquisados, baseados em artigos científicos, indexados em sites de busca como o Scielo, a partir dos descritores: Educação, Brincar Infantil, Preconceito, Gênero. Foram selecionados artigos que buscavam discutir o tema no contexto do processo de escolarização.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo dos artigos e integração dos dados evidenciados pelos pesquisadores evidenciaram que mesmo havendo uma diversidade de brinquedos, existe uma divisão cultural do que é brincadeira indicada para meninas e para meninos. O brinquedo já vem rotulado como sendo de menino e de menina, ficando claro na sua embalagem, aparência, cor e formato, que já são previamente idealizados na sua construção e comercializados como sendo específicos para cada gênero. A construção de rótulos para os brinquedos (...), “em um primeiro momento sem significados para a criança, pode acarretar uma segregação durante o brincar” (VIEIRA, 2016, p. 151). Esta segregação inviabiliza experiências e relações sociais importantes para a criança construir sua compreensão sobre as relações de gênero (FINCO, 2003). A mesma divisão se repete na hora das brincadeiras, por exemplo, meninas brincam de encenar tarefas domésticas, brincam de casinha, mãe e filha. Os meninos são estimulados a expressar comportamentos e brincar de acordo com o que cultural e historicamente foi indicado para eles, como jogar futebol, brincar com armas e de lutas ou jogar vídeo games. Elas se acostumam a brincar da forma que a cultura impõe, doutrinando assim o sexo feminino à uma vida de afazeres domésticos e o masculino à uma vida regada de possibilidades salariais diferentes e bens materiais mais distintos. Esses padrões sociais de brincar ou escolher o brinquedo é reforçado pelo ambiente escolar, que perpetua modelos familiares e sociais do contexto que está inserida.

CONCLUSÕES

Neste sentido as pesquisas indicam que o ambiente familiar e escolar representa quase que uma totalidade da amplitude dos espaços de convivência da criança e influenciam diretamente na escolha dos brinquedos, imprimindo o modelo cultural dominante de divisão sexual das atividades recreativas. Sendo assim é responsabilidade da família e escola barrar a prática de roteirizar conforme o gênero a forma do brincar. O brincar espontâneo independe da identidade de gênero e a escola necessita compreender seu papel de desenvolver práticas escolares igualitárias e que respeite a diversidade dos alunos e suas escolhas, barrando a construção de valores e significados oriundos de uma cultura de gênero preconceituosa.

Palavras chaves: Educação, Brincar Infantil, Preconceito, Gênero.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA Paulo. V. Ponsion, **LIBERDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE**. Revista communitas. Cruzeiro do Sul. Volume 1, Número 1, P.233-246, 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufac.br/revista/index.php/COMMUNITAS/article/view/1212>>, Acesso em: 19 jun. 2017.

FINCO, Daniela. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil**. Revista Pro-Posições, v.14, n.3(42), set./dez. 2003, p.89-101. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/42-dossie-fincod.pdf>>. Acesso em: 12 de Out. 2011.

PEREIRA, Angélica; OLIVEIRA, Ericka. **BRINCADEIRAS DE MENINOS E MENINAS: CENAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 273-288, Jan./Abr. 2016. Disponível em: < <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>, acesso em: 12 jun. 2017.

VIEIRA, Rosana; ATMANN, Helena. **O brincar na educação infantil: Aspectos de uma educação do corpo e de gênero.** Revista Latitude. Goiânia. Vol. 10, nº 2, p. 425-454, 2016. Disponível em: < <https://www.resvistas.ufg.br> > Acesso em: 19 de Junho de 2017

O DESAFIO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANO-PI

*Edilma Gomes de Oliveira - Universidade Federal do Piauí/UFPI,
Campus Amílcar Ferreira Sobral/ CAFS
dilma30oliveira@hotmail.com*

*Zélia Maria Carvalho e Silva - Universidade Federal do Piauí/UFPI,
Campus Amílcar Ferreira Sobral/ CAFS
zeliamariac@gmail.com*

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma investigação realizada na conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí- UFPI, no Campus Amílcar Ferreira Sobral- CAFS, no ano de 2017. O mesmo tem como objetivo analisar como se dá o processo de inclusão em uma escola municipal da cidade de Floriano. Sabe-se que, apesar dessa discussão, já fazer parte hoje do cenário das escolas brasileiras através de algumas políticas públicas implantadas, assim como dos dispositivos legais, principalmente, a partir da década de 1990, ainda existem muitos desafios a serem vencidos nesse processo. Diante disso, resolveu-se investigar como se dá o processo de inclusão em uma escola municipal de Floriano- PI? Para tentar responder a essa inquietação, elencou-se alguns objetivos específicos: verificar as concepções de inclusão das professoras e relacionar as dificuldades encontradas. A pesquisa bibliográfica teve o seguinte aporte teórico: Mantoan (2015); Miranda (2004 e 2008); Silva (2008). e em alguns dispositivos legais: a Constituição Federal (1988), CF/88 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB n. 9394(1996). Realizou-se também uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, dando aos sujeitos pesquisados a oportunidade de se manifestarem, através de um instrumento de pesquisa, um questionário. Pretende-se com esta pesquisa oportunizar aos educadores, não só de Floriano, mas todos que tiverem acesso a esse texto, uma reflexão sobre a necessidade e o desafio de viabilizar o processo de inclusão dos estudantes especiais na escola regular.

Palavras Chave: Inclusão. Professores. Desafios

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão de estudantes especiais no sistema regular de ensino faz parte de uma discussão mundial que veio ganhar mais força na década de 1990 com os movimentos internacionais, como o de Salamanca, na Espanha em 1994. Esses movimentos tinham como fundamento a defesa dos direitos de todos, sem exceção, incentivando uma mudança de paradigma educacional que viesse atender às novas recomendações.

Dessa forma, partiu-se daquilo que o paradigma da integração trazia de positivo, que era a não exclusão, acrescentando a ideia do todo e não só de uma parte, para o da inclusão, já que a ideia era que fossem vistas as necessidades de todos os alunos, com deficiência ou não, logo, todos seriam incluídos no processo, já que todos têm os mesmos direitos, de acordo com o que determina os dispositivos legais.

Vale ressaltar que, apesar de terem sido implantadas algumas políticas públicas direcionadas à inclusão, alguns obstáculos como má formação docente, tanto inicial, quanto continuada e a falta de estrutura adequada com recursos e profissionais capacitados para auxiliarem os professores nesse processo têm dificultado o êxito do mesmo. Sabe-se também que “[...] na perspectiva da inclusão, o sistema de ensino é provocado, desestabilizado[...] As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades”(MANTOAN, 2015, p.28), tornando o processo da inclusão um desafio, uma vez que, as escolas não sabem como criar novas formas de educação que atenda a todos, já que sempre optou pela segregação por ser mais cômodo.

Este trabalho tem como tema “O Desafio da Inclusão em uma Escola Municipal de Floriano - PI”. Ele é fruto de uma pesquisa realizada no Curso de Pedagogia do CAFS/UFPI e tem como objetivo analisar como se dá o processo de inclusão em uma escola municipal da cidade de Floriano-PI. Com o intuito de investigar uma pequena parcela da realidade educacional da cidade de Floriano em relação ao processo de inclusão, buscou-se verificar: como está sendo realizado o processo de inclusão em uma escola municipal de Floriano-PI?

Esse tema é de grande relevância para a sociedade, uma vez que, existem atualmente muitas e novas demandas a serem atendidas, além da necessidade de compreensão e aplicação do novo paradigma, que é o da inclusão, pelo meio social. Essa demanda caracteriza-se pelo aumento do número de estudantes especiais, que necessitam de uma escolarização de qualidade, para que os mesmos, não só acessem à escola, mas possam permanecer nela, participando da mesma e, conseqüentemente, aprendendo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No desenvolvimento da investigação, utilizou-se como procedimentos metodológicos, uma pesquisa bibliográfica, fundamentada nos autores: Mantoan (2015); Miranda (2004 e 2008); Silva(2008) e em alguns dispositivos legais: a CF/88) e a LDB n. 9394/96. As escolhas dessas fontes foram importantes para que se chegasse a formulação de conceitos próprios sobre o assunto. E uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, com o objetivo de conhecer o cotidiano da escola pesquisada e permitir que os sujeitos se posicionassem, contribuindo para problematizar e repensar algumas questões essenciais nesse estudo como as concepções dos envolvidos sobre o tema, assim como, as dificuldades que eles enfrentam.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p.186), esse tipo de pesquisa tem como objetivo “[...] conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar”.

Para a coleta de dados, optou-se como instrumental de pesquisa, o uso de um questionário estruturado, que foi aplicado a 4(quatro) professoras como meio de saber a opinião das mesmas sobre o tema, pois, acredita-se que “ouvir os professores, sentir suas experiências, suas dificuldades, suas preocupações e suas expectativas”(SILVA, 2003, p.54), seja fundamental para minimizar as barreiras que têm atrapalhado o processo de inclusão dos estudantes especiais nas turmas regulares de ensino.

Após a coleta de dados, utilizou-se a análise de conteúdo com o “[...] objetivo de organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem os fornecimentos de respostas ao problema proposto para a investigação (GIL, 2008, p. 156).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na apresentação dos resultados, optou-se por discutir duas categorias, as concepções dos sujeitos sobre o que entendiam por inclusão e as dificuldades dos mesmos para a efetivação desse processo. No que se refere à concepção de inclusão, verificou-se que todas as professoras investigadas, além de não saberem definir etimologicamente o termo, ainda usavam nomenclaturas ultrapassadas ao se referirem às pessoas com deficiência, ou seja, portadoras de necessidades especiais. Na verdade, inclusão trata-se de um conceito amplo, é um processo que deve focar no indivíduo, enquanto sujeito único, que apresenta as suas fragilidades, mas também as suas potencialidades.

É pertinente lembrar que, diante da complexidade do termo, faz-se necessário compreender o significado do que seja a inclusão, além de conhecer as leis que tratam do mesmo, pois é a partir dessa compreensão que a prática pedagógica do professor será desenvolvida.

Os professores, ainda encontram atualmente, muitas dificuldades para desenvolverem práticas inclusivas. De acordo com Oliveira (2017, p.31) “[...] essa é uma realidade bastante presente nas escolas brasileiras, pois muitos profissionais da educação não possuem formação suficiente para atender a demanda”.

Partindo desse pressuposto, percebe-se que “[...] o incentivo à formação continuada e a busca de aperfeiçoamento pessoal e profissional do professor são, sem dúvida, condições cruciais” (BAUMEL e CASTRO, 2003, p.106), para o êxito do processo de inclusão.

Uma outra dificuldade citada foi a questão da carência de recursos pedagógicos. No entanto, percebeu-se que entre as 4(quatro) professoras, somente 1(uma) enfatizou essa carência. As outras informaram que a escola dispõe de jogos, computadores, aparelho de som e uma sala multifuncional. Isso mostra que, apesar da escola, possuir alguns recursos, as professoras não os usam. Sabe-se que nem todas as escolas possuem uma sala de atendimento educacional especializado (AEE) e que através da mesma pode se ajudar o aluno no seu desenvolvimento.

CONCLUSÕES

A tentativa de implementar o processo de inclusão na cidade de Floriano-PI, já é uma realidade. No entanto, cabe destacar algumas reflexões trazidas a partir da pesquisa realizada. A primeira reflexão diz respeito às concepções de inclusão dos sujeitos investigados. Estas, ainda não são claras, refletindo diretamente em seus afazeres pedagógicos.

A segunda reflexão está relacionada às dificuldades encontradas pelas professoras no processo de inclusão. Estas, às vezes, como é o caso das pesquisadas, até dispõem de recursos pedagógicos para trabalharem com os alunos, mas não sabem como usá-los ou por falta de conhecimento ou de orientação. Percebe-se que isso recai sobre a questão da má formação docente, suas carências em Didática, Metodologias e pesquisa. Os mesmos não têm o hábito de serem pesquisadores, de buscarem respostas para suas inquietações, mas sim de recebê-las prontas.

Portanto, para que a inclusão seja um processo real nas escolas, não só de Florianópolis, mas de todo o Brasil, é necessário que os professores não resistam às mudanças e que as escolas criem mecanismos de apoio aos mesmos.

REFERÊNCIAS

BAUMEL, R.C.R.; CASTRO, A. M. de. **Materiais e Recursos de Ensino para Deficientes Visuais**. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R.C. R. de C. (Orgs.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2008.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2009.

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

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MIRANDA, A. A.B. **História, deficiência e educação especial**. Revista HISTEDBR. On-line. Campinas, n.15, p.1-7, 2004.

OLIVEIRA, E. G. de. **O Processo de Inclusão em uma Escola da Rede Municipal de Florianópolis - PI**. Florianópolis, 2017. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Piauí, UFPI, Campus Amílcar Ferreira Sobral, CAFS.

SILVA, M. O. E. da. **A Análise de Necessidades na Formação Contínua de Professores: Um contributo para a Integração e Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular**. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R.C. R. de C. (Orgs.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2008.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS REFLEXÕES

Jéssica Oliveira da Costa

*Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS).
E-mail: jessica-oliveiralenner@hotmail.com*

Ellery Henrique Barros da Silva

Professor Substituto do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS). E-mail: elleryhbs@gmail.com

Edmilsa Santana de Araújo

Professora Adjunta I do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS).

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a utilização da avaliação educacional no ensino superior. Uma vez que a avaliação têm sido um dos principais instrumentos das reformas em educação Superior estando intimamente ligadas as transformações socioeconômicas. Dessa forma, ela pode assumir funções políticas que visam um vínculo mais econômico do que comprometido com a qualidade educacional. Segundo Delors (2000), o ensino superior é o principal instrumento transmissor de conhecimento cultural e científico.

Nesse contexto, ao propor esse trabalho busca-se responder a seguinte indagação: A avaliação institucional tem mesmo de fato sido utilizada para a melhoria da qualidade educacional ou têm sido apenas um instrumento básico para a distribuição de recursos, numa atividade predominantemente controladora com ética utilitarista?

Para alcançar o objetivo deste trabalho, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com base nos seguintes autores, Belloni (1995), Dias Sobrinho (2003), Colombo e Berbel (2007), entre outros. A relevância da pesquisa dá-se por, tal questionamento nos levar a pensar qual a efetiva utilização tem dado a avaliação institucional nas universidades.

Assim, este trabalho está organizado do seguinte modo: primeiro apresenta-se os procedimentos metodológicos, seguido do tópico resultado e discussões e por último as conclusões.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada baseou-se na abordagem qualitativa através da técnica de pesquisa bibliográfica sobre o assunto em questão. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Quanto aos procedimentos técnicos, pode ser caracterizada como uma pesquisa bibliográfica porque é elaborada a partir de material já publicado onde coloca o pesquisador em contato direto com todo o material escrito sobre o assunto da pesquisa (PRODANOV, 2013). Assim, a partir do referencial adotado foi realizada a organização, interpretação e discussão da temática proposta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A avaliação institucional envolve campos distintos, além de ser uma exigência legal é uma importante reflexão sobre a operacionalização do processo em suas dimensões de organização institucional, corpo docente e instalações, que possuem interdependência. Com relação ao processo avaliativo *avaliação institucional* seria:

Um processo de aferição do desenvolvimento de ações que permite o autoconhecimento institucional, a correção e o aperfeiçoamento das ações institucionais. Nessa definição, estão presentes o valor (aferição), a ideia de processo e o sentido formativo do autoconhecimento. Não se trata aí de uma avaliação objetiva, quantitativa e alheia ao trabalho pedagógico da comunidade universitária. Trata-se, sim de ações sistemáticas de iniciativa da instituição, como expressão de sua autonomia, para aperfeiçoar-se tanto no nível interno, nas esferas acadêmicas e administrativas, quanto em suas relações com a sociedade. Uma avaliação complexa, pois concebe a universidade como uma instituição complexa e multifuncional, com papel fundamental na realização do avanço técnico e científico, comprometido com a maior eficiência na relação do homem com a natureza, na prática e no desenvolvimento cultural, das artes, filosofia, letras e ciências, no entendimento do processo social, por meio das ciências, reflexões éticas e condução do processo social, através da ação política (BELLONI, 1995, p.89-90)

Nessa concepção, Dias Sobrinho (1994, p. 31-49) afirma que “a avaliação institucional visa compreender, isto é, entender em conjunto, estabelecer as significações e direções, não de segmentos ou de indivíduos isolados, mas de totalidades concretas que constituem a universidade como um todo”. Os autores mencionados anteriormente ressaltam a relevância da avaliação institucional, quando esta realizada de forma organizada e comprometida.

A partir da segunda metade dos anos de 1990, a temática começou a ganhar notoriedade surgindo às primeiras reflexões, como o livro *Avaliação institucional: teorias e experiências*, dos autores C. Balzan e José Dias Sobrinho em 1995. Segundo Dias Sobrinho (2003) a década de 1990 poderia ser chamada de “década da avaliação”, pois, a avaliação é tomada como estratégia de monitoramento das reformas. De acordo com os teóricos Cook e Reichardt (1995) no Brasil, e também em outros países existem dois modelos de avaliação institucional, de um lado, a positivação, métodos quantitativos, orientados por ética utilitarista. De outro lado, a naturalista, métodos qualitativos, orientados por epistemologia subjetivista.

Uma questão importante a destacar, “a avaliação da educação superior ganhou importância central em todos os países que, no contexto da reforma dos estados e com

finalidade de alcançar maior competitividade internacional, empreenderam políticas de transformação desse nível educativo” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 54). Assim, a globalização impôs padrões de competitividade, deu subsídios para elaboração de políticas educacionais, além que proporcionou reflexão acerca de educação em todos os envolvidos no processo educacional (COLOMBO; BERBEL, 2007, p. 40). No entanto, o autor citado anteriormente informa também que no Brasil a avaliação foi necessária para que não ficássemos à margem da evolução e do processo globalizado.

Os autores citados anteriormente também ressaltam que os marcos Legais tais como a Resolução nº 2 de 1994, do Conselho Federal de Educação, Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (inciso IX do art. 9º e art. 46), Decreto 3.860, de 9 de Julho de 2000, Lei federal N 10.861, de 14 de Abril de 2004, normatizaram a Avaliação Institucional. O que estabeleceu um importante passo para a análise das ações educativas, orientadas com as seguintes finalidades: melhoria de qualidade educacional da instituição, construção e consolidação de um sentido comum de universidade, busca pela implantação de uma cultura de avaliação pautada em um processo reflexivo, sistemático e contínuo, realização do processo partilhado de produção de conhecimento sobre a universidade em questão que torne possível a revisão e o aperfeiçoamento de práticas.

CONCLUSÕES

Percebe-se que ao longo do tempo se têm diferentes concepções de avaliações institucionais, estando estas interligadas a questões políticas e econômicas da sua respectiva época, ou seja, as concepções foram surgindo de acordo com as transformações e novas necessidades da sociedade. Constatou-se que a avaliação institucional é tomada como um instrumento avaliador da realidade escolar, onde pode revelar a vulnerabilidade e potencial das universidades para colaborar com uma melhoria educacional, mas deve-se ter cuidado quando a avaliação é tomada em âmbito nacional porque pode não levar em conta as individualidades ou peculiaridades locais e os seus múltiplos contextos.

Assim, para não submeter os agentes educativos a resultados e produtos em detrimento da função formativa a avaliação institucional deve ser elaborada de forma sistemática na coletividade (levando em conta todos os sujeitos), do funcionário efetivo ao terceirizado, do aluno presencial ao semipresencial e considerando as peculiaridades locais com seu contexto social, histórico, econômico, político e cultural. Dessa forma, observa-se que se tem uma ausência de críticas, o que torna a avaliação institucional, algo absoluto, pouco questionado e até mesmo pouco compreendido em seus múltiplos aspectos. Por isso, faz-se necessário a vinculação entre pesquisas nessa área educacional e o uso da avaliação institucional, para compreender uma maior discussão com foco na discussão aqui proposta.

REFERÊNCIAS

BELLONI, I. et al. “Avaliação institucional da Universidade de Brasília”. In: BAALZAN, Newton Cesar & DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

COLOMBO; BERBEL. *A metodologia da problematização*. Semina: Ciências Sociais e Humanas. V28, n.2.121 a 146. jul/dez 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/viewFile/3733/2999>. Acesso em 22.08.18.

COOK, T. D. & REICHARDT, CH. S. *Métodos cualitativos y cuantitativos em investigación evaluativa*. 2. Ed. Madri: Ediciones Morata, 1995.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação: políticas e reformas de educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

MEMÓRIAS DO COTIDIANO ESCOLAR DE PROFESSORES DE FLORIANO (1976-2006)

Luana Soares Pereira- UFPI
E-mail: lusoares996@gmail.com

Alberiza Garcia de Farias-UFPI
E-mail: alberiza-alberich@hotmail.com

Marilde Chaves dos Santos-UFPI
E-mail: marildechaves@bol.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre História e Memória da educação, tendo por objetivo resgatar memórias do cotidiano de professores de Floriano (PI), no período compreendido entre as décadas de 1970 a 1990. Esta pesquisa originou-se de uma proposta de trabalho da Disciplina História da Educação II, que visava discutir a memória como fonte histórica. A relevância deste estudo se dá pelo fato de a memória ser uma fonte de pesquisa de fácil acesso e que retrata realidades vividas e não só idealizadas, como é comum em outras fontes.

A pesquisa teve como ponto de partida a seguinte questão: Quais os principais aspectos do cotidiano docente presentes nas memórias de professores que lecionaram entre as décadas de 1970 e 1990? O estudo teve como aportes teóricos Halbwachs (1990), Francisco Filho (1994), entre outros. Ao tratar da memória coletiva, Halbwachs (1990) discute como diferentes referências se estruturam para organizar nossa memória, bem como ela se insere na memória de uma coletividade. O autor enfatiza assim a forma como as memórias individuais, vividas, relacionam-se com a memória histórica, afirmando que nossa história de vida faz parte da História em geral. O autor destaca ainda que há uma seletividade na memória, o que nos sugere que há um propósito nos esquecimentos. Das reflexões do autor em questão, ainda vale a pena destacar os lugares de memórias, de onde se pode abstrair o espaço escolar como um dos elementos de constituição tanto da memória individual com da memória coletiva.

Os escritos de Francisco Filho (1994) serviram de suporte para compreender os reflexos do contexto histórico do recorte temporal do estudo no âmbito da educação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder ao problema apresentado foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa, cujos dados foram coletados por meio de uma entrevista. Para Marconni e Lakatos (2003, p.196), esta consiste em uma “conversação efetuada face a face, de maneira metódica, que proporciona ao entrevistado, verbalmente a informação necessária.”

Assim, foi aplicada uma entrevista semiestruturada, que versava sobre temas do cotidiano docente como: avaliação da aprendizagem, uso do livro didático, as técnicas utilizadas, entre outros elementos. Na entrevista semiestruturada o pesquisador “organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.” (GERHARD et al., 2009).

A pesquisa teve como sujeito entrevistado uma professora que lecionou durante 33 anos em uma escola pública estadual da cidade de Florianópolis, a Unidade Escolar Bucar Neto, tendo iniciado sua carreira docente aos 18 anos, lecionando nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir do depoimento da professora detectaram-se elementos que sobressaíram-se das narrativas das memórias da professora, agrupadas nos eixos a seguir:

Identidade docente

A professora entrevistada iniciou seu depoimento relatando as circunstâncias que a levaram a ser professora. Iniciou sua carreira docente em 1976 ainda jovem, com 18 anos, assim que terminou o Curso Normal, ainda na cidade de São Raimundo Nonato. Depois de casada mudou para Florianópolis por onde lecionou por mais de três décadas na mesma escola.

Nesta do depoimento da professora é possível perceber a relação da trajetória da professora com o desenrolar da história da educação, pois no período em que a professora iniciou sua carreira corresponde à vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, a qual dava um caráter profissionalizante aos cursos de nível médio. No caso dos profissionais da educação era necessário somente o Curso Normal para lecionar nas séries iniciais (FRANCISCO FILHO, 2001).

Cotidiano da escola

Ao relatar o cotidiano da escola, a entrevistada recordou como se dava o processo de ensino-aprendizagem, a questão do livro didático e a avaliação da aprendizagem. Para entrevistada, o método utilizado era a aula expositiva, tendo como suporte o quadro-negro. As atividades realizadas em classe eram escritas, assim como também as atividades extraclasse.

Em relação ao livro didático, ela se recorda da falta destes e em geral da dificuldade de acesso a qualquer material didático. Ainda sobre este tópico, ela informou que com o passar dos anos a situação melhorou com a chegada do livro único, o qual continha os conteúdos de todas as matérias (Português, Matemática, Ciências, e Estudos Sociais).

Quanto à forma de avaliação a entrevistada recorda-se que só havia um tipo. Era uma prova escrita retirada de um questionário de perguntas e respostas prontas, ou do livro do professor que já continha as respostas. Os alunos deveriam copiar e acompanhar a correção do questionário, pois ele seria depois pedido em prova. Ver-se que embora a tendência pedagógica vigente no período narrado fosse a tecnicista (FRANCISCO FILHO, 2001), a influência do modelo liberal tradicional era bastante arraigada nas práticas da professora.

A relação professor-aluno

Embora não tenha sido perguntada, a entrevistada chamou atenção para um aspecto interesse do cotidiano escolar do período estudado: a indisciplina. Fazendo um paralelo entre o período em que a entrevistada iniciou-se na docência (1976) e o período em ela se aposentou (2006), ela destacou que atualmente os alunos são mais indisciplinados, o que se torna um desafio para o professor. A professora creditou à disciplina dos alunos nos anos de 1970 ao fato de que a relação professor-aluno ser construída em base mais rígida, em que havia uma hierarquia entre o professor aluno e pelo fato de a profissão docente ter sido mais valorizada que na atualidade. Neste âmbito dois aspectos merecem destaque. O primeiro diz respeito à seletividade da memória a que se refere Halbwachs (1990), pois a entrevistada enfatiza a questão da disciplina escolar em detrimento de outras características presentes no período histórico a que ela se refere. O outro aspecto é a percepção, a partir da fala da professora, de como os pressupostos do modelo de gestão tecnocrática própria do Regime Militar reflete-se no cotidiano da escola.

Como sujeito de seu tempo, a entrevistada demonstra que estava confortável dentro da tendência pedagógica da época demarcada em sua memória. Da mesma maneira, suas narrativas mostram seu estranhamento com as propostas educativas mais emancipadoras e críticas (SAVIANNI, 2008), mas que são tributárias de uma nova configuração de poder nas relações pedagógicas.

CONCLUSÕES

Através da análise das memórias narradas pela professora entrevistada é possível visualizar os entrelaçamentos entre a memória constituída pela vivência dos indivíduos e a História. A escola, como lugar de memória, deixa transparecer nos fazeres do seu cotidiano as orientações ideológicas que orientaram a educação no período recortado para o estudo. Assim, a ascensão dos militares ao poder em 1964 reverbera no pensamento pedagógico através da tendência tecnicista, cuja preocupação maior era a modernização da educação tendo em vista atender aos propósitos da internacionalização do capital, modelo econômico pelo qual o Brasil se enveredou no período ao qual a professora ser recordou.

Pelos motivos citados, a educação tinha que se ajustar à política do governo militar, daí a preocupação com a hierarquia, com a disciplina, com os livros com respostas prontas, afim de que professores e alunos não precisassem fazer reflexões mais aprofundadas sobre os temas estudados, entre outros aspectos que vieram à tona na memória da professora. Assim, a memória vivida pela professora ilustra com clareza aspectos da prática docente resultante do caminhar da história da educação.

REFERÊNCIAS

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A Educação Brasileira no Contexto Histórico**. Campinas (SP): Alínea, 2001.

GERHARD, Tatiana Engel., et al. **Estruturação do projeto de pesquisa**. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de Pesquisa. UFRGS, Série educação à distância. ed. 1, 2009. Rio Grande do Sul.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Edições Vértice, 1990. 2 ed.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONNI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia científica**. – 5. ed. São Paulo, 2003.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP. Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).



RESUMO SIMPLES



CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS

Lucinete Arruda de Lima¹
Universidade Federal do Piauí
Lucinete_arruda@hotmail.com

Maria de Jesus Soares de Almeida²
Universidade Federal do Piauí
Jesusalmeida151@hotmail.com

RESUMO

Este texto retrata uma pesquisa que teve por objetivo conhecer as concepções e as práticas do Ensino de Geografia, tendo como referencial a BNCC (2017) e as autoras Fantin e Tauscheck (2005). Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, de campo por suas fontes e descritiva por seu objetivo. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Marinice Attem, no município de Floriano, através de uma consulta documental. Nesta consulta teve-se acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola, a planos de aula e diário de aula. Foi usado também como instrumento de produção de dados uma observação livre em sala de aula. Constatou-se que a proposta de ensino de Geografia na referida escola é formar o cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres para com o espaço e a vida em sociedade. Observou-se que no desenvolvimento da prática escolar, há diversas tendências no ensino de geografia, reflexo das diferentes concepções desta ciência na escola, o que dificulta uma análise clara de como concebe-se o objeto desta pesquisa.

Palavras-chave: Concepções de Geografia. Prática docente. Ensino.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

*Wanice Cardozo de Souza – UFPI/CEAD
professorawanice@gmail.com*

*Fernanda Cynthia Ribeiro de Sousa – UFPI/CEAD
nandinha_16b@hotmail.com*

*Ellery Henrique Barros da Silva – UFPI/CAFS/CEAD
elleryhbs@gmail.com*

RESUMO

No mundo contemporâneo as Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs trazem muitos benefícios para a sociedade atual, principalmente os que estão diretamente ligados à educação. Sendo assim, o presente trabalho possui como objetivo compreender como as Tecnologias da Informação e Comunicação – TICS trazem melhorias para a aprendizagem dos seus alunos. Assim, a metodologia utilizada é a de natureza qualitativa, do tipo bibliográfico, efetuando levantamento de construtos acadêmicos dos últimos 30 (trinta) anos. Os autores que fundamentam a pesquisa são: (LEVY, 1996); (CASTELLS, 2000); e (CHARLOT, 2016). Os resultados revelaram que as novas tecnologias trazem significados positivos dentro do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que esta se associe a uma prática pedagógica de transformação social. Diante disso, ainda é necessária a promoção de ações como o de formação continuada para professores para que o processo pedagógico de ensino seja consolidado com maior destreza e eficácia na aprendizagem do aluno.

Palavras-chaves: Tecnologia. Comunicação. Educação.

SEXUALIDADE NA ESCOLA: COMO FOI ABORDADA?

Fabrizia Rafaela Pereira Nassau-UFPI/CAFS
fabrizianassau@hotmail.com

Daniele Sá de Lima-UFPI/CAFS
danni-lima2011@hotmail.com

Elaine Cristina Freire-UFPI/CAFS
ecristinafc2000@gmail.com

RESUMO

O intuito deste trabalho foi contribuir para uma análise acerca das questões que envolvem a orientação sexual na escola. Este estudo é relevante na medida em que ao abordar e revisar conceitos relativos à orientação sexual possibilita algumas reflexões por parte dos educadores contribuindo assim para um avanço nas práticas docentes e no trabalho pedagógico de modo geral. Esta foi uma pesquisa exploratória com enfoque qualitativo cujo objetivo era conhecer o trabalho de orientação sexual realizado na vida escolar de estudantes de nível médio e superior das escolas Federais de Floriano (UFPI e IFPI). Foram aplicados questionários com a participação de quinze alunos. Como aporte teórico foi utilizado BRASIL (1998), Foucault (1988) e Minayo (2004). Através das respostas pudemos concluir que as escolas são deficitárias por só abordarem o tema nas aulas, em algumas palestras e eventualmente em trabalhos de pesquisa, demonstrando assim uma ação pedagógica limitada e incompleta.

Palavras-chave: Orientação sexual. Estudantes. Escola.

PASSEIO PELO JARDIM ZOOLOGICO

*Daniele Sá de Lima-UFPI/CAFS
danni-lima2011@hotmail.com*

*Elaine Cristina Freire-UFPI/CAFS
ecristinafc2000@gmail.com*

*Carla Andréa Silva-UFPI/CAFS
carlandreapi@gmail.com*

RESUMO

O jogo “passeio pelo jardim zoológico” foi elaborado no âmbito da disciplina de Metodologia das Ciências da Natureza, formulado pelas duas primeiras autoras sob a orientação da terceira no período 2018.1. O jogo foi pensado para contemplar o conteúdo sobre as características dos animais, tendo como público alvo alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de estabelecer relações entre algumas características relativas às classes de animais silvestres, e, em que condições do ambiente vivem. O jogo consiste em um tabuleiro, onde o jogador precisará de dados e marcadores para percorrer o mesmo. O tempo de execução estimulado para duração de cada partida é de 20 minutos, podendo participar de 2 a 4 pessoas por partida. A experiência de formular jogos a serem utilizados no ensino de ciências, por nós relatada, levou em consideração as características inerentes aos momentos de desenvolvimento das crianças e nos fez compreender sobre as transposições didáticas possíveis. O que se verificou é que um jogo, como o que formulamos, contribui para a fixação dos conteúdos da disciplina de Ciências, facilitando assim o processo de ensino e aprendizagem de maneira prazerosa.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Jogos. Características de animais.

A GERMINAÇÃO DO CHICHÁ E O ENSINO DE BOTÂNICA⁵⁹

José Afonso Santana de Almeida
alph_3091@outlook.com

Nágila Alves Feitosa
nagilaalves1495@gmail.com

Maria Clara Ramos de Oliveira
clara.oliveira24.118@gmail.com
Acadêmico(as) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas
UFPI – Campus/Floriano

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi usar o conhecimento prévio de um aluno de graduação como mote para investigar a influência da avifauna no percentual de germinação de uma espécie vegetal. Utilizou-se 32 sementes frescas de chichá, que foram submetidas a simulação de consumo pela avifauna. E foram observados também durante um período de 40 dias. A escarificação, em seu nível mais forte, exerceu influência significativa sobre o percentual de germinação ($H=6,32$; $p < 0,05$). Logo, percebe-se que a hipótese, inicialmente colocada de forma totalmente desprezível, mostrou-se fundamental para conferir ao experimento significado ao conhecimento relacionado com a fisiologia dessa planta. Fiquemos atentos, pois *ethnobiological blues* podem nos pegar sem que percebamos. Portanto, o processo de construção do conhecimento necessariamente leva o aluno a lançar mão de estratégias de outras disciplinas para sua compreensão.

Palavra-chave: alfabetização científica, biodiversidade, conhecimento prévio.

59 ORIENTADOR: Alyson Luiz Santos de Almeida – Professor Doutor da Universidade Federal do Piauí – CAFS
- alsa@ufpi.edu.br

EDUCAÇÃO E DIREITO: RELAÇÕES

José Edmilson Cunha da Silva-UNIFUTURO/FCU
jedmilson.cunha@bol.com.br

RESUMO

Este texto trata-se de um trabalho em construção que versa sobre as relações estabelecidas entre o campo do Direito e a Educação. Tem por objetivo compreender como a matéria da educação se insere no ordenamento jurídico do Brasil. Tem como base metodológica uma pesquisa do tipo bibliográfica e documental, baseada em autores como Rodrigues e Albuquerque (2016), Carneiro (2015), Davies (2010) entre outros, na Carta Magna do País e documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Os dados preliminares apontam que a matéria da educação é tratada de forma genérica e ampla na Constituição Federal e regulamentada através de diplomas legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em Resoluções de instâncias normativas como os conselhos, entre outros. De onde se conclui que a matéria da educação é regulada no arcabouço legal através de uma hierarquia jurídica.

Palavras-Chave: Direito. Educação. Hermenêutica.

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E LETRAMENTO: ETNOGRAFIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

José Ribamar Lopes Batista Júnior
Universidade Federal do Piauí
ribas@ufpi.edu.br

RESUMO

Ancorado na Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003; WODAK E MEYER, 2009; BATISTA JR, SATO E MELO, 2018) e adotando a etnografia, como uma das ferramentas metodológicas, buscamos nas práticas de letramento (práticas de leitura e escrita) voltadas à inclusão e no atendimento educacional dos estudantes com deficiência, investigar os discursos e as identidades dos docentes inseridos nesse contexto. Esta pesquisa foi realizada em cinco cidades: Brasília, Fortaleza, Goiânia, Florianópolis e Teresina, de 2012 a 2018. Como resultado, percebemos a introdução de novas práticas no bojo da prática escolar, tais como as práticas especializadas de assistência ao aluno incluso e as práticas burocráticas, com menor ênfase nas práticas pedagógicas. Tais resultados remetem à necessidade de maior aprimoramento das estratégias docentes a fim de contemplar a todos os alunos com igual nível de oportunidades, embora tenhamos encontrado práticas inclusivas eficientes.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Letramento. Educação Inclusiva.

PRECONCEITO RACIAL: REFLEXOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NEGRA

*Elaine Cristina Freire – UFPI/CAFS
ecristinafc2000@gmail.com*

*Alba Patrícia Passos de Sousa – UFPI/CAFS
alba2sousa@ufpi.edu.br*

RESUMO

O artigo que se apresenta está vinculado a uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso em andamento que tem como temática: Preconceito racial: reflexos no ensino e aprendizagem da criança negra, tendo o objetivo investigar os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores para desconstruir o preconceito racial entre alunos de uma escola municipal de Floriano. Como aporte teórico utilizaremos Lakatos e Marconi (2003), Oliveira (2008), Munanga (2005) e Santos (2005). A metodologia empregada nesse estudo é de campo de abordagem qualitativa. Tendo como instrumentos na coleta de dados, questionários e os participantes do estudo são professores de uma escola do município de Floriano-PI. Os resultados obtidos até a construção desse resumo é que necessário ter constantemente formação continuada sobre a temática Relação étnico-racial para os professores da rede municipal de Floriano como forma de desarraigar o preconceito e a discriminação racial que foi construindo historicamente sobre a imagem do negro. Portanto esperamos que esse estudo possa contribuir para futuras pesquisas e para a formação da comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Preconceito racial. Ensino e aprendizagem. Criança negra.

II SEMANA DE EDUCAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA - CAFS/UFPI

A II Semana de Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral, ocorreu entre os dias 17 a 20 de setembro de 2018. Tendo como título: EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIA.

O tema escolhido teve estreita relação com o momento político que estamos vivendo, o qual inclui mudanças no ensino médio; alterações nas propostas de formação de professores, a implementação da Base Nacional Curricular Comum, uma contínua evasão de investimentos em todos os níveis da educação brasileira. Frente a estas problemáticas a universidade pública possui grandes desafios, como o de promover espaços de debates em busca de sobrevivência intelectual, e resistência democrática.

O evento iniciou no dia 17 de setembro e contou com 4 conferências, apresentações culturais todas as noites, 12 minicursos, 26 artigos completos, 8 relatos de experiência, 10 resumos expandidos e 12 resumos simples, tendo um total de 268 inscritos. Pode-se discutir temáticas atuais da educação nacional, como: Didática, currículo e formação docente; Alfabetização, leitura e escrita em práticas multiletradas; Educação e saúde; Educação ambiental e ensino de ciências; Mídia, poder e ensino; Gestão e políticas educacionais; EJA, educação do campo e movimentos populares: identidade e práticas educativas; Políticas, práticas de inclusão e diversidade; Políticas e práticas do Ensino Superior e Fundamentos da Educação (Filosofia da Educação; Psicologia da educação; História da Educação e Sociologia da Educação).

Foram 4 dias de intensas discussão intelectual, com participação de alunos e professores da UFPI, da Universidade Estadual do Piauí e outras instituições públicas e privadas de Estado do Piauí e região nordeste. A comissão organizadora possui intensa gratidão a todos os docentes e discentes que se envolveram e participaram de nossa II SEMANA DE EDUCAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA.

