

# Conhecimento, Educação e Escola: Reflexões e Experiências

## A U T O R E S

Adriana da

Silva Ferreira. Ana Amélia

Cunha Guedes. Arlete Gonçalves Rocha

Ribeiro. Bárbara de Souza. Casemiro de Medeiros

Campos. Catarina Tereza Farias de Oliveira. Cristiana de Sousa

Serpa. Delane Kátia Silva Gomes. Emmanuelle Costa Silva. Evanir

Guedes. Fábila Cristiane Soares. Fernanda de Façanha e Campos. Flávia

Maria Campos de Oliveira. Francinete Braga Santos. Francisco Teixeira Torres.

Guilherme de Queiroz. Isabel Guimarães Diógenes. Joana Anália Albuquerque.

Juliana Marina de Façanha e Campos. Karla Gonçalves de Oliveira. Leomar Campelo

Costa. Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues. Lidiane Marcelle Carvalho. Margarida

Maria Vieira Rosa. Maria Benildes Uchôa de Araújo. Maria Cláudia Soares Gomes

Barbosa. Maria da Conceição de Sousa de Castro. Maria Emanuela Oliveira dos

Santos. Maria Ionete Andrade Ferreira. Maria Rosiane Alves Pereira. Maria Rosimar

Soares de Abreu. Marineide Clementino Braga. Marlete Gonçalves Gomes.

Maryland Bessa Pereira Maia. Paula Francinete B. Santos. Prucina de

Carvalho Bezerra. Rejane Maria Barbosa. Renata Faustino dos Santos

Bezerra. Sheila de Jesus Morais dos Santos. Sílvia Socorro Alves

Nascimento. Tereza Cristina Lima Barbosa. Valdenia

Damasceno Sampaio Silva. Vera Luísa

Thomas de Queiroz.

## CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO E ESCOLA: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS

© 2019 Copyright by Editora Caminhar LTDA

Impresso no Brasil / Printed in Brazil  
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional  
**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS**



Editora Caminhar  
Av. Dom Manuel, 709  
Bairro: Centro — Fortaleza-Ceará — CEP: 60060-090  
Site: [www.edcaminhar.com.br](http://www.edcaminhar.com.br)  
E-mails: [edcaminhar@hotmail.com](mailto:edcaminhar@hotmail.com) e [casemiroonline@casemiroonline.com.br](mailto:casemiroonline@casemiroonline.com.br)

### Conselho Editorial

Prof. Dr. Almerindo Janela Afonso | Portugal  
Prof. Dra. Ariana Cosme | Portugal  
Prof. Dra. Antonia Ieda de Sousa Prado | Brasil  
Prof. Dr. Casemiro de Medeiros Campos | Brasil  
Prof. Ms. Erika Bataglia da Costa | Brasil  
Prof. Ms João Alcimo Viana Lima | Brasil  
Prof. Dra. Lídia Azevedo de Menezes | Brasil  
Prof. Dra. Milena Marcintha Alves Braz | Brasil  
Prof. Ms. Raphaela Cândido | Brasil  
Prof. Dr. Rui Trindade | Portugal

### Coordenação Editorial

Prof. Dr. Casemiro de Medeiros Campos | Editor Chefe

### Secretaria do Editorial

Juliana Marina de Façanha e Campos

### Projeto Gráfico e Capa

Carlos Alberto A. Dantas

### Revisão de Texto

Os autores são responsáveis pela revisão do seu artigo

### Filiada à Câmara Cearense do Livro – CCL



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária: Rita de Cássia Barroso Alves – CRB 755-1996

---

E21 Conhecimento, Educação e Escola: Experiências e Reflexões / Casemiro de Medeiros Campos, Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues, Maryland Bessa Pereira Maia (organizadores). – Fortaleza: Editora Caminhar, 2019.

412 p.; 14 x 21 cm; E-book

ISBN 978-85-64499-12-6

1. Educação 2. Casemiro de Medeiros Campos 3. Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues 4. Maryland Bessa Pereira Maia I. Título

---

CDD 370

Casemiro de Medeiros Campos  
Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues  
Maryland Bessa Pereira Maia

Organizadores

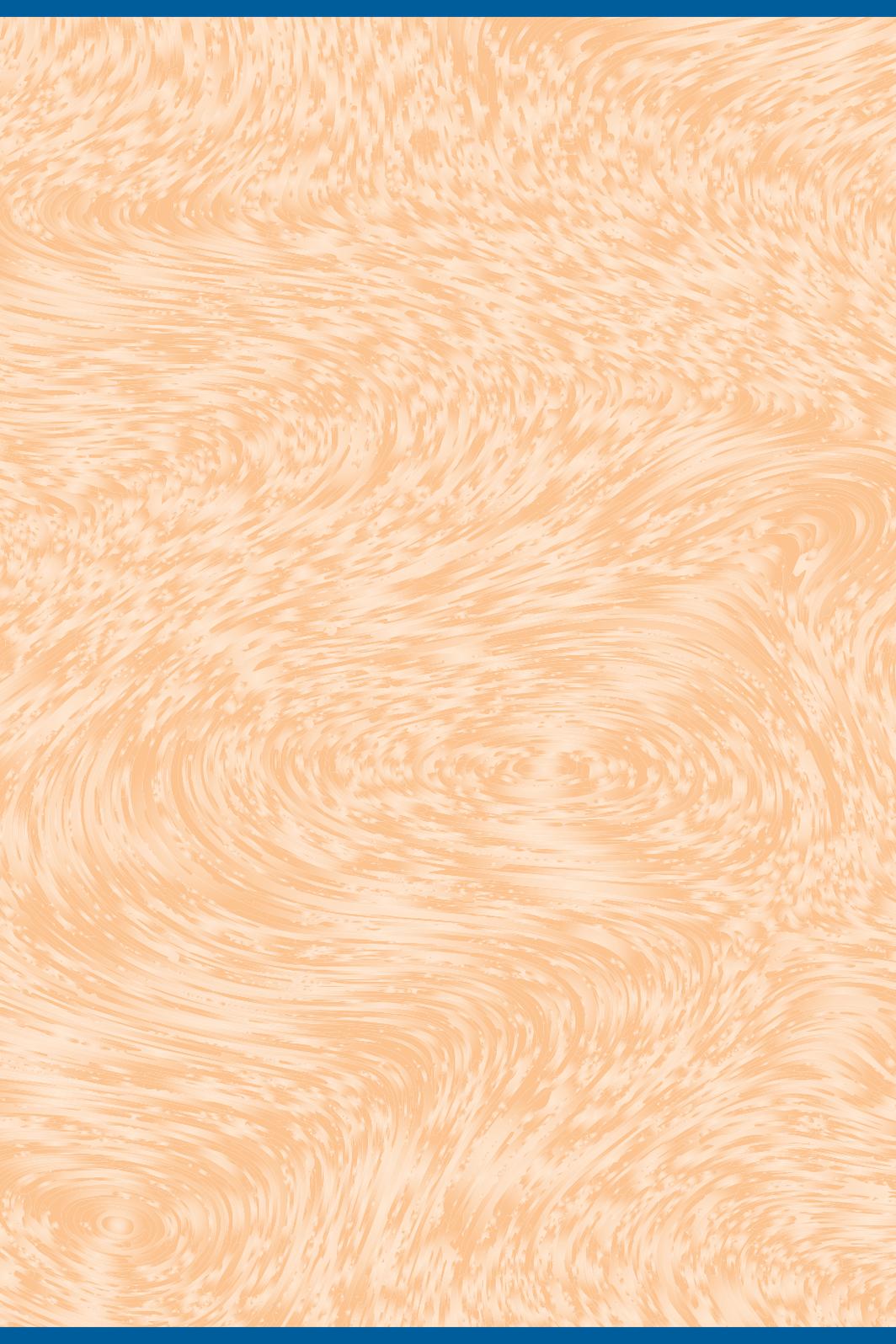
# Conhecimento, Educação e Escola: Reflexões e Experiências

## A U T O R E S

Adriana da Silva Ferreira Lidiane Marcelle Carvalho  
Ana Amélia Cunha Guedes Margarida Maria Vieira Rosa  
Arlete Gonçalves Rocha Ribeiro Maria Benildes Uchôa de Araújo  
Bárbara de Souza Maria Cláudia Soares Gomes Barbosa  
Casemiro de Medeiros Campos Maria da Conceição de Sousa de Castro  
Catarina Tereza Farias de Oliveira Maria Emanuela Oliveira dos Santos  
Cristiana de Sousa Serpa Maria Ionete Andrade Ferreira  
Delane Kátia Silva Gomes Maria Rosiane Alves Pereira  
Emmanuelle Costa Silva Maria Rosimar Soares de Abreu  
Evanir Guedes Marineide Clementino Braga  
Fábia Cristiane Soares Marlete Gonçalves Gomes  
Fernanda de Façanha e Campos Maryland Bessa Pereira Maia  
Flávia Maria Campos de Oliveira Paula Francinete B. Santos  
Francinete Braga Santos Prucina de Carvalho Bezerra  
Francisco Teixeira Torres Rejane Maria Barbosa  
Guilherme de Queiroz Renata Faustino dos Santos Bezerra  
Isabel Guimarães Diógenes Sheila de Jesus Morais dos Santos  
Joana Anália Albuquerque Sílvia Socorro Alves Nascimento  
Juliana Marina de Façanha e Campos Tereza Cristina Lima Barbosa  
Karla Gonçalves de Oliveira Valdenia Damasceno Sampaio Silva  
Leomar Campelo Costa Vera Luísa Thomas de Queiroz  
Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues

 Caminhar

Fortaleza | Ceará | 2019



## Autores

**Adriana da Silva Ferreira.** Licenciada em Química e Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Atualmente cursa Pós-Graduação em Gestão e Organização da Escola com Ênfase em Coordenação e Orientação Escolar. É Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal de Tempo Integral Rural dos Fernandes, Aratuba – CE. E-mail: dricamarykay2014@gmail.com

**Ana Amélia Cunha Guedes.** Licenciada em Pedagogia. É professora e gestora escolar. Possui experiência em coordenação pedagógica. Atua como Diretora Escolar. É vocacionada da Congregação Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo (Irmãs Vicentinas). É aluna do Curso Especialização Conducente ao Mestrado em Gestão com área de concentração em Educação pelo Instituto Universitário Atlântico (IUA) e Instituto Politécnico de Tomar (IPT), Portugal. E-mail: ir.lidiane@hotmail.com

**Arlete Gonçalves Rocha Ribeiro.** Licenciada em Letras Portugêses pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Pós-Graduação Especialização em Gestão Escolar, Língua Portuguesa e Literatura, Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). É Mestranda em Ciências da Educação, pela Universidade Interamericana – PY. É Funcionária Pública da Secretaria Municipal da Educação de São Gonçalo do Amarante (SME/ SGA) Ceará. É Professora e Técnica da SME/SGA. É Psicopedagoga do Projeto, Família: Nosso Maior Patrimônio, Psicopedagoga do Projeto, Prevenção em Família do Governo do Estado do Ceará em parceria com a Secretaria Municipal da Educação de São Gonçalo do Amarante (SME/ SGA). Foi Dirigente Municipal da Educação da cidade de Paracuru – Ceará. Ministra disciplinas pedagógicas em universidades particulares no Ceará. É escritora.

Participou como co-autora de livros publicados pelas editoras Kawo Kabiyesile e Caminhar. Publica artigos na Revista da Academia Lavrense de Letras. E-mail: arleteflower@hotmail.com

**Bárbara de Souza.** É professor da rede municipal de ensino de Fortaleza – CE.

**Casemiro de Medeiros Campos.** Licenciado em Pedagogia. É Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). É Mestre em Educação (UFC). Especialista em Educação. É professor, pesquisador na área de formação de professores, gestão escolar, currículo e avaliação. É gestor e consultor em educação com atuação em assessoria pedagógica na área privada e pública. Atuou como Professor Visitante da Universidade do Porto (Portugal) e como Professor Colaborador na Universidade de Aveiro (Portugal). É conferencista, escritor e editor. É Coordenador do Curso de Pós-Graduação Especialização em Gestão da Educação, conducente ao Mestrado em Gestão com área de concentração em educação junto aos Institutos Universitário Atlântico (IUA) e Instituto Politécnico de Tomar (IPT), Portugal.  
E-mail: casemiroonline@casemiroonline.com.br

**Catarina Tereza Farias de Oliveira.** É Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo. É jornalista. Atualmente é professora da Universidade Estadual do Ceará e Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação – Mestrado em Comunicação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É repórter, produtora, pesquisadora, escritora.  
E-mail: catarinaoliveira30@gmail.com

**Cristiana de Sousa Serpa.** Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Especialista em Educação

Infantil com Ênfase em Psicopedagogia, pela Faculdade Cenecista de Osório (FACOS), Bacharel em Administração pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). É professora efetiva no município de São Gonçalo do Amarante – CE.

E-mail: cristianag.sousa@gmail.com

**Delane Kátia Silva Gomes.** Licenciada em História e Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA-CE). Pós-Graduada com Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA-CE) e Especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica, pela Universidade Estadual Vale do Jaguaribe. É Professora da Rede Municipal de Fortaleza desde ano de 2001. Há quatro anos atua como Coordenadora Pedagógica na Escola Municipal 15 de Outubro em Fortaleza – CE. É aluna do Curso Especialização Conducente ao Mestrado em Gestão com área de concentração em Educação pelo Instituto Universitário Atlântico (IUA) e Instituto Politécnico de Tomar (IPT), Portugal. E-mail: delane\_k@yahoo.com.br

**Emmanuelle Costa Silva.** Licenciada em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Tem Pós-Graduação Especialização em Gestão Educacional pela Faculdade de Tecnologias de Alagoas (FAT). E-mail: emmanuelle-s@hotmail.com

**Evanir Guedes.** Pós-Graduação Especialização em Gestão educacional. É professor da rede municipal de ensino de Fortaleza – CE, atuando no 9º ano do Ensino Fundamental na EMTI Diogo Vital de Siqueira. E-mail: evanirsilveira@hotmail.com

**Fábia Cristiane Soares Magalhães.** Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Pós Graduada em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio(UVA). Psicóloga do Projeto, Famí-

lia nosso maior Patrimônio na rede Municipal de São Gonçalo do Amarante Ceará. Professora e Técnica da SME/SGA-Ce. Psicóloga Extensionista da Clínica Escola de Psicologia da Universidade Federal do Ceará/UFC. E-mail: fabiacristianesoares@gmail.com

**Fernanda de Façanha e Campos.** Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo. É jornalista. Atualmente é aluna do Programa de Pós-Graduação em Comunicação – Mestrado em Comunicação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É repórter, produtora, pesquisadora, escritora e fotógrafa. Atualmente participa dos Grupos de Pesquisa Jornadas Urbanas e Comunicacionais (JU-COM) e Mídia, Política e Cultura.

E-mail: fernandadefacanhac@hotmail.com

**Flávia Maria Campos de Oliveira.** Pós-Graduada em Gestão Pedagógica (FAK) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UECE). Estudante de Psicanálise (IAPB). Atualmente é Diretora Pedagógica da Casa da Criança Governador Virgílio Távora e Lar Nazaré. E-mail: olivflavia2012@hotmail.com

**Francinete Braga Santos.** Licenciada em Pedagogia. É Doutora e Mestre em Ciências da Educação. É Mestranda em Gestão de Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEB/UFMA). É Professora, autora e escritora. Pesquisadora em leitura e escrita nos anos iniciais. E-mail: franbraga@gmail.com

**Francisco Teixeira Torres.** Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É Pós-Graduado com Especialização em Ensino de Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Especialização em Administração Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal

de Juiz de Fora (UFJF). Professor da rede Municipal de Fortaleza e da rede estadual do estado do Ceará. Atuou como professor da rede privada de ensino de Fortaleza, professor coordenador de área e coordenador pedagógico na rede Estadual do estado do Ceará, e Vice-diretor na rede Municipal de Fortaleza. Atualmente é Diretor de Escola da Prefeitura de Fortaleza – CE.

E-mail: franxeira@hotmail.com

**Guilherme de Queiroz.** É professor da rede municipal de ensino de Fortaleza – CE.

**Isabel Guimarães Diógenes.** Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA-CE). Pós-Graduada com Especialização em Administração Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – (UVA – CE) e Especialização em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela Faculdade Christus – CE. É Professora da Rede Municipal – Ensino Fundamental e atua como Gestora Escolar da Prefeitura Municipal de Fortaleza. É aluna do Curso Especialização Conducente ao Mestrado em Gestão com área de concentração em Educação pelo Instituto Universitário Atlântico (IUA) e Instituto Politécnico de Tomar (IPT), Portugal. E-mail: isabel.diogenes31@gmail.com

**Joana Anália Ribeiro Albuquerque.** Licenciada em Letras Inglês/Português, Especialista em Tradução Técnica e Científica de Inglês e Português. É Mestre em Linguística Aplicada à Tradução de Inglês e Português. É professora de inglês da Casa de Cultura Britânica da Universidade Federal do Ceará (UFC), e (ESP) Inglês para Fins específicos, nos demais departamentos da Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui Curso de Inglês para Formação de Professores na *School for International Training Brattleboro (SIT), Vermont – USA* e Curso de *English for e Específic Purpose (ESP), na University of Saint Mark and Saint – Jonh Plymouth, England.*

E-mail: joanaanalia9@gmail.com

**Juliana Marina de Façanha e Campos.** Bacharel em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Tem Pós-Graduação em Direito do Trabalho e Práticas Trabalhistas pela Faculdade Ratio (CE). É advogada. Atualmente é assessora institucional do Sindicato de Educação e da Livre Iniciativa do Ceará (SINEPE-CE). É aluna do Curso Especialização Conducente ao Mestrado em Gestão com área de concentração em Educação pelo Instituto Universitário Atlântico (IUA) e Instituto Politécnico de Tomar (IPT), Portugal. E-mail: julianafacanhmfc@yahoo.com.br

**Karla Gonçalves de Oliveira.** Licenciada em Pedagogia e Especialista. É pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *Campus* Tauá – CE. E-mail: karla.goncalves@ifce.edu.br

**Leomar Campelo Costa.** Licenciado em Física pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Tem Pós-Graduação Especialização em Gestão Educacional pela Faculdade de Tecnologias de Alagoas (FAT). E-mail: leomarcampelo1@gmail.com

**Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues.** Licenciada em Pedagogia. É Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). É Mestre em Educação (UFC). Especialista em Educação. É professora, pesquisadora na área de formação de professores, gestão escolar, currículo e avaliação. É gestora e consultora em educação com atuação em assessoria pedagógica na área privada e pública. É Coordenadora da Comissão Própria de Avaliação da Faculdade Luciano Feijão – Sobral – CE. E-mail: lidia\_educacao@yahoo.com.br

**Lidiane Marcela Carvalho.** Licenciada em Pedagogia. É professora e gestora escolar. Possui experiência em coordenação pedagógica

gica. Atua como Diretora Escolar. É vocacionada da Congregação Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo (Irmãs Vicentinas). É aluna do Curso Especialização Conducente ao Mestrado em Gestão com área de concentração em Educação pelo Instituto Universitário Atlântico (IUA) e Instituto Politécnico de Tomar (IPT), Portugal. E-mail: ir.lidiane@hotmail.com

**Margarida Maria Vieira Rosa.** Licenciada em Letras. Pós-Graduação – Especialização em Alfabetização. É professora. Atua como gestora pedagógica. É consultora e assessora pedagógica. Atualmente trabalha como Assessora Pedagógica da Editora Moderna, atendendo professores da educação básica da rede pública e privada no Estado do Ceará. É aluna do Curso Especialização Conducente ao Mestrado em Gestão com área de concentração em Educação pelo Instituto Universitário Atlântico (IUA) e Instituto Politécnico de Tomar (IPT), Portugal. E-mail: margotmoderna@gmail.com

**Maria Benildes Uchôa de Araújo.** É Mestre em Educação. Técnica da Secretaria de Educação do Estadual do Ceará. Atua como consultora e assessora pedagógica. Foi dirigente municipal da Educação. E-mail: benil3lides@gmail.com

**Maria Cláudia Soares Gomes Barbosa.** Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Licenciada em Letras/Português (2013) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Especialista em Gestão Escolar com Ênfase em Coordenação Pedagógica (2010) pela Faculdade Cenequista de Osório (FACOS). Foi tutora Presencial do Curso de Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana – PY. É professora efetiva no município de São Gonçalo do Amarante (SGA) desde 1998, foi

coordenadora pedagógica de 2006 a 2012, supervisora Pedagógica no Município de SGA de 2013 até os dias atuais.

E-mail: claudia.sgb@hotmail.com

**Maria da Conceição de Sousa de Castro.** Licenciada em Pedagogia e Especialista em Planejamento Educacional. Mestranda em Docência Universitária pela Universidade Tecnológica Nacional – Pacheco- Buenos Aires – Argentina. Pesquisadora e idealizadora do Projeto Leitura em Voz Alta. Coordenadora Pedagógica e Gestora de Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de São Luís do Maranhão.

E-mail: uebmariopereira2018infantil@gmail.com

**Maria Emanuela Oliveira dos Santos.** Licenciada em Pedagogia. Pós-Graduação – Especialização em Gestão Escolar. É professora concursada da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Atua como assessora pedagógica e consultora educacional. Publicou *Mapa Curricular – Componentes Curriculares Diversificados*, Editora Caminhar, 2018. É aluna do Curso Especialização Conducente ao Mestrado em Gestão com área de concentração em Educação pelo Instituto Universitário Atlântico (IUA) e Instituto Politécnico de Tomar (IPT), Portugal. E-mail: manu.oliver.07@gmail.com

**Maria Ionete Andrade Ferreira.** Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Atua como gestora escolar. Atualmente é professora concursada junto a Prefeitura Municipal de Cedro – CE. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Pedagogia. É aluna do Curso Especialização Conducente ao Mestrado em Gestão com área de concentração em Educação pelo Instituto Universitário Atlântico (IUA) e Instituto Politécnico de Tomar (IPT), Portugal. E-mail: ioneteandradeferreira@hotmail

**Maria Rosiane Alves Pereira. Licenciada em Letras.** Especialista em Língua Portuguesa/ Literatura Brasileira. É professora da

Prefeitura de Fortaleza, vinculada a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. E-mail: a.mariariosiane@yahoo.com.br

**Maria Rosimar Soares de Abreu.** Graduada em Pedagogia, Habilitada em Matemática e Física, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Graduada em Letras- Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Ceará. Pós Graduada em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio (UVA), Meio Ambiente com Ênfase da Diversidade(IFCE), e Gestão Escolar (UVA). Coordenadora Pedagógica do Projeto, Família nosso maior Patrimônio na rede Municipal de São Gonçalo do Amarante Ceará. Professora e Técnica da SME/SGA-CE. E-mail: rosimarsoaresabreu@yahoo.com.br

**Marineide Clementino Braga.** Dirigente da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo do Amarante Ceará. Mestre em Ciência da Educação Superior pela faculdade Filadélfia do Ceará. Graduada em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar pela Universidade Federal do Ceará. Graduada em Ciências da Religião Licenciatura plena pela Faculdade Filadélfia do Ceará. Especialização em Tecnologia Educacional (UNIFOR). Supervisora Pedagógica do projeto Família nosso maior Patrimônio.  
E-mail: marineideclementino@hotmail.com

**Marlete Gonçalves Gomes.** Licenciada Letras/ Português, Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). É conferencista e palestrante. Ministra palestra com temas motivacionais para empresas públicas e privadas no Ceará e fora do Estado. E-mail: ggomesmarlete@gmail.com

**Maryland Bessa Pereira Maia.** Licenciada em Pedagogia. É Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará

(UFC). É Mestre em Educação (UFC). Especialista em Educação. É professora, pesquisadora na área de formação de professores, gestão escolar, trabalho e educação. É gestora e consultora em educação com atuação em assessoria pedagógica na área privada e pública. E-mail: maryland.bessa@gmail.com

**Paula Francinete B. Santos.** Bacharel em Psicologia. É Psicóloga, Analista do comportamento, Atualmente cursa Pós-Graduação Especialização em Psicomotricidade.  
E-mail: paulafrancinete.bs@gmail.com

**Prucina de Carvalho Bezerra.** Licenciada em Pedagogia e Especialista. É pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *Campus* Tauá-CE.  
E-mail: prucina.bezerra@ifce.edu.br

**Rejane Maria Barbosa.** Bacharel em Administração. Tem Pós-Graduação – Especialização em Gestão de Pessoas e Pós-Graduação – Especialização em Gestão Escolar. Atuou como professora, coordenadora pedagógica e gestora escolar. Atualmente é diretora escolar. É vocacionada da Congregação Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo (Irmãs Vicentinas). É aluna do Curso Especialização Conducente ao Mestrado em Gestão com área de concentração em Educação pelo Instituto Universitário Atlântico (IUA) e Instituto Politécnico de Tomar (IPT), Portugal.  
E-mail: rejanebarbosa01@yahoo.com.br

**Renata Faustino dos Santos Bezerra.** Licenciada em Pedagogia com Pós-Graduação Especialização em Gestão Escolar. É Professora Universitária. Atuou na gestão de escolas de educação básica e superior. Possui ampla experiência em programas de formação de Professores. É consultora e assessora pedagógica. Trabalha, estuda e pesquisa sobre escolas de tempo integral. É aluna do Curso

Especialização Conducente ao Mestrado em Gestão com área de concentração em Educação pelo Instituto Universitário Atlântico (IUA) e Instituto Politécnico de Tomar (IPT), Portugal.

E-mail: renatafaustinobezerra@gmail.com

**Sheila de Jesus Morais dos Santos.** Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Tem Pós-Graduação Especialização em Gestão Educacional pela Faculdade de Tecnologias de Alagoas (FAT). E-mail: sheilla.morais@gmail.com

**Silvia Socorro Alves Nascimento.** Licenciada em Pedagogia. Pós-Graduação – Especialização em Gestão Escolar. É professora concursada da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Recebeu várias premiações na realização da Gestão Escolar. Atua como gestora escolar. E-mail: silviaalves123@yahoo.com.br

**Tereza Cristina Lima Barbosa.** Especialista em Formação de Formadores e Coordenação Pedagógica. É professora da Prefeitura de Fortaleza, vinculada a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. E-mail: terezarrafael@gmail.com

**Valdenia Damasceno Sampaio Silva.** Licenciada em Pedagogia. Pós-Graduação – Especialização em Gestão Escolar. É professora concursada da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Atua como gestora escolar. E-mail: valdeniaalexia@gmail.com

**Vera Luísa Thomas de Queiroz.** Licenciada em Pedagogia. Pós-Graduação – Especialização em Gestão Escolar. É professora concursada da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Atuou como gestora escolar. Milita nos movimentos sociais da cidade de Fortaleza-CE. E-mail: veraltq@hotmail.com



# Sumário

## **Apresentação • 21**

*Casemiro de Medeiros Campos*

## **Assembleias de classe • 29**

*Adriana da Silva Ferreira*

## **Formação do professor infantil: identificando dificuldades e desafios • 36**

*Ana Amélia Cunha Guedes*

## **Família nosso maior patrimônio • 57**

*Arlete Gonçalves Rocha Ribeiro*

*Fábia Cristiane Soares*

*Maria Rosimar Soares de Abreu*

*Marineide Clementino Braga*

## **Um olhar sensível sobre a formação continuada de professores na perspectiva de solucionar os desafios constantes da participação do núcleo familiar na rotina escolar do educando • 67**

*Arlete Gonçalves Rocha Ribeiro*

*Joana Anália Albuquerque*

*Marlete Gonçalves Gomes*

## **Avaliação: uma reflexão sobre a prática • 76**

*Cristiana de Sousa Serpa*

## **Influência da família na aprendizagem dos alunos na escola pública • 86**

*Delane Kátia Silva Gomes*

*Casemiro de Medeiros Campos*

## **Matemática através dos gibis: do lúdico ao lógico • 107**

*Evanir Guedes*

*Guilherme de Queiroz*

*Bárbara de Souza*

**Por uma dimensão étnico-racial do grafite: Projeto “Negras Raízes” • 110**

*Fernanda de Façanha e Campos  
Catarina Tereza Farias de Oliveira*

**A gestão da emoção na prática escolar • 134**

*Flávia Maria Campos de Oliveira*

**O ensino das ciências humanas: desfazendo paradigmas • 145**

*Flávia Maria Campos de Oliveira*

**O professor e o desejo de aprender do aluno na perspectiva da gestão da sala de aula • 158**

*Francinete Braga Santos  
Paula Francinete B. Santos*

**A leitura em voz alta e a aprendizagem ativa da criança: alguns pressupostos básicos • 165**

*Francinete Braga Santos  
Maria da Conceição de Sousa de Castro*

**Impacto dos repasses financeiros na gestão da Escola Municipal Monsenhor Linhares • 180**

*Francisco Teixeira Torres  
Casemiro de Medeiros Campos*

**Avaliação da aprendizagem: uso dos resultados para realização de intervenções pedagógicas adequadas • 191**

*Isabel Guimarães Diógenes*

**Escola e conflito: estudo sobre mediação nas escolas públicas municipais de Fortaleza • 198**

*Juliana Marina de Façanha e Campos  
Casemiro de Medeiros Campos  
Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues  
Maryland Bessa Pereira Maia*

**Projeto integrador “expedições pelo mundo da história e da literatura cearense”: uma experiência exitosa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará (IFCE), campus Tauá-CE • 212**

*Karla Gonçalves de Oliveira  
Prucina de Carvalho Bezerra*

**O ato de avaliar • 224**

*Leomar Campelo Costa  
Emmanuelle Costa Silva  
Sheila de Jesus Morais dos Santos*

**Avaliar na educação básica em prol de um currículo para a cidadania • 235**

*Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues  
Casemiro de Medeiros Campos  
Juliana Marina de Façanha e Campos*

**Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores • 250**

*Lidiane Marcele Carvalho*

**A adequação curricular para a aquisição da leitura e a escrita com alunos diagnosticados com transtorno de deficiência intelectual em duas escolas do município de Fortaleza-CE • 265**

*Margarida Maria Vieira Rosa*

**A gestão pedagógica faz a diferença na escola? • 273**

*Maria Benildes Uchôa de Araújo*

**O uso da tecnologia como aliada na aprendizagem dos alunos da Escola Maria do Socorro Gouveia, em São Gonçalo do Amarante – Ceará • 286**

*Maria Cláudia Soares Gomes Barbosa*

**Alfabetização e letramento de crianças com autismo no primeiro ano do ensino fundamental: limites e possibilidades • 295**

*Maria Emanuela Oliveira dos Santos*

**Dos desafios à solução: como defrontar as manifestações de conflitos no âmbito escolar? • 310**

*Maria Ionete Andrade Ferreira*

**Um diagnóstico das dificuldades de ensino-aprendizagem nas séries iniciais em uma instituição no município de Fortaleza-CE • 324**

*Maria Rosiane Alves Pereira*

*Tereza Cristina Lima Barbosa*

**Inclusão de crianças autistas: um estudo no contexto escolar • 338**

*Rejane Maria Barbosa*

**A aplicabilidade da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) e os resultados exitosos no Centro Educa Mais no Estado do Maranhão • 374**

*Renata Faustino dos Santos Bezerra*

**Como os resultados das avaliações externas em língua portuguesa aplicadas em turma do 9º ano de escola da rede pública municipal de Fortaleza podem ser utilizadas para realização de intervenções pedagógicas satisfatórias? • 383**

*Silvia Socorro Alves Nascimento*

*Casemiro de Medeiros Campos*

**Avaliação externa como instrumento eficaz para tomada de decisões • 395**

*Valdenia Damasceno Sampaio Silva*

*Casemiro de Medeiros Campos*

**A evasão escolar no ensino básico regular: um estudo das causas e um plano de ação de combate a evasão na escola pública municipal de Fortaleza • 403**

*Vera Luísa Thomas de Queiroz*

## Apresentação

Este livro **Conhecimento, Educação e Escola: Reflexões e Experiências** é o registro na forma de uma síntese dos trabalhos apresentados como parte da programação das Sessões de Comunicação Oral nas duas edições das Jornadas para a Formação de Diretores Escolares e Coordenadores Pedagógicos realizadas nos períodos de 07, 08 e 09 de Dezembro de 2018 e 08, 09 e 10 de Fevereiro de 2019, no Mosteiro dos Jesuítas – Serra de Baturité – Ceará. Estas Jornadas tiveram como proposta uma modelo de formação do tipo imersão, o que permite a permanência dos participantes juntos durante todo o desenvolvimento do programa e também, possibilita uma oportunidade para a formação continuada e atualização de gestores escolares – diretores, coordenadores pedagógicos, professores e secretários, para discutir a por meio do tema central – Gestão Escolar e Avaliação da Educação os pressupostos de organização da gestão da escola frente as situações adversas que o campo do pedagógico passou a requerer considerando os resultados pactuados no âmbito do planejamento.

As reflexões sugeridas a partir da temática central foram motivadas como forma de aprofundar os principais assuntos que são objetos da gestão escolar frente ao cenário atual da avaliação escolar no Brasil. Assim, temos a responsabilidade de fazer cumprir as políticas públicas sociais, especialmente, a política educacional que tem nos seus documentos orientadores – o Plano Nacional de Educação, as

Novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Brasileira, a implantação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as discussões fruto dos Resultados das Avaliações Nacionais e locais, bem como todo o acúmulo das experiências organização da gestão da escola diante de novas referências pedagógicas que pedem a atualização dos gestores escolares.

Nesse sentido, a proposta da **Jornada de Formação para Diretores Escolares e Coordenadores Pedagógicos** – com o tema central *Gestão Escolar e Avaliação da Educação*, por meio da sua programação, constitui-se como opção para a formação continuada de gestores escolares, da escola pública e privada, na perspectiva de propor uma análise das novas exigências da escola e a reconstrução da prática pedagógica, considerando as novas exigências do ato de educar.

## Objetivos

Os objetivos constantes no Projeto de realização da Jornada para a Formação de Diretores Escolares e Coordenadores Pedagógicos foram plenamente alcançados considerando os conteúdos da programação e o trabalho desenvolvido pelos conferencistas que oportunizaram trocas de experiências e reflexões do mais alto nível.

### *Objetivo geral*

- Sensibilizar gestores escolares e professores para o sentido e o significado da avaliação no contexto da escola hoje.

### *Objetivos específicos*

- Refletir sobre a experiência da avaliação como guia para o processo decisório no âmbito da gestão escolar;

- Desenvolver formação na área da gestão e da avaliação buscando a melhoria contínua do trabalho pedagógico e da aprendizagem dos alunos;
- Aplicar na gestão escolar e na prática pedagógica estratégias de avaliação do ensino/ aprendizagem.

## **Coordenação**

- Equipe Pedagógica e Comitê Científico da Editora Caminhar.

## Programação Geral nas duas Edições das Jornadas de Formação para Diretores Escolares e Coordenadores Pedagógicos

### 1º Dia – (Sexta-Feira) – TARDE

14h – Credenciamento: Recepção e Boas Vindas!

14:30h – Abertura Feira de Livro

Das 14:30h às 18h – Exposição e Venda de Livros das Editoras Participantes da Feira de Livro.

15h – Lanche

15:20h – Solenidade de Abertura

15:30h – Atividade 1:

Conferência: *É POSSÍVEL REINVENTAR A ESCOLA POR MEIO DA AVALIAÇÃO?*

Conferencista: Prof. Dr. Cipriano Luckesi (BA)

Mediação: Profa. Dra. Lídia Azevedo (CE)

16:30h – Sessão de Debates

17:30h – Encerramento

Das 18:30h às 19:30h – Jantar

20h – Sessão de Apresentação de Cultural e Lançamento de Livro.

20:30h – Atividade 2:

Mesa-Redonda: *A IMPORTÂNCIA DO LIVRO, DA LEITURA E DA LITERATURA NA ESCOLA*

Projeto de Leitura e Atividade Cultural.

23h – Encerramento das Atividades do 1º dia com serviço de chá.

### 2º Dia – (Sábado) – MANHÃ

7:30h – Café da Manhã

9h – Acolhida e Abertura dos Trabalhos

Das 9h às 18h – Exposição e Venda de Livros das Editoras Participantes da Feira de Livro e Sessão de Apresentação de Comunicações Oraís.

9:30h – Atividade 3:

Conferência: *EPISTEMOLOGIA DA AVALIAÇÃO – AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM*

Com Prof. Dr. Cipriano Luckesi (BA)

10:30h – Lanche

Das 11h às 12h – Continuação da exposição do Prof. Dr. Cipriano Luckesi (BA).

12h – Intervalo – Almoço

## **2º Dia – TARDE**

14h – Atividade 4:

Mesa-Redonda: *GESTÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO*

Com Prof. Dr. Cipriano Luckesi (BA) e Prof. Dr. Casemiro Campos (CE).

16h – Lanche

16:30h – Sessão de Apresentação de Comunicações Orais

18:30h – Encerramento

Das 18:30h às 20h – Jantar

20:30h – Sessão de Apresentação de Cultural e Lançamento de Livro.

22h – Encerramento das Atividades do 2º dia com serviço de chá.

3º Dia – (Domingo) – MANHÃ

7:30h às 8:30h – Café da Manhã

Das 9h às 12h – Exposição e Venda de Livros das Editoras Participantes da Feira de Livro e Sessão de Apresentação de Comunicações Orais.

9h – Conferência: *A BNCC E A GESTÃO ESCOLAR.*

Com Prof. Dr. Casemiro Campos (CE)

10h – Abertura da Sessão de Apresentação de Comunicações Orais

11:30h – Avaliação da Jornada de Gestão escolar

12h – Encerramento da Jornada de Gestão Escolar para a Formação de Diretores Escolares e Coordenadores Pedagógicos – Entrega de certificados e encerramento das Atividades da Jornada de Formação de Gestores Escolares.

Com as atividades da programação da Jornada para a Formação de Diretores Escolares e Coordenadores Pedagógicos buscou estimular o amplo debate e levar os participantes ao envolvimento no trabalho da gestão escolar, integrando-os por meio do diálogo, proposto na organização da gestão da escola seja pública, seja privada, que nos guiou estimulando a abertura para as referências nucleares que ancoram a experiência como fonte para o processo decisório: a inovação, a inclusão, a interdisciplinaridade, a abertura a diversidade.

### **Público Participante**

A primeira edição da Jornada para a Formação de Diretores Escolares e Coordenadores Pedagógicos edição dias 07, 08 e 09 de Dezembro de 2018, contou com a presença de aproximadamente 168 (cento e sessenta e oito) participantes distribuídos conforme abaixo:

- 100 participantes do Município de Fortaleza-CE;
- 30 participantes do Município de Fortaleza-CE (cortesias);
- 28 participantes de Escolas Públicas e Particulares de Fortaleza-CE;
- 02 participantes da Escola Particular de Horizonte-CE;
- 01 participante da Escola Particular de Sobral-CE;
- 01 participante da Escola Particular de Cruz-CE;
- 01 participante da Escola Pública de Cedro CE;
- 05 participantes da Escola Particular de São Luís-MA;
- 12 Acompanhantes

#### **Total:**

- Com Carga Horária de 4h – 30 participantes e
- Com Carga Horária de 40h – 138 participantes

## Público Participante

A segunda edição da Jornada para a Formação de Diretores Escolares e Coordenadores Pedagógicos foi realizada nos dias 08, 09 e 10 de Fevereiro de 2019, no contou com a presença de 169 (cento e sessenta e nove) participantes distribuídos conforme abaixo:

- 51 participantes do Município de Fortaleza-CE;
- 44 participantes do Município de Aratuba-CE;
- 11 participantes do Município de Itaitinga-CE;
- 11 participantes do Município de Russas-CE;
- 07 participantes do Município de São Gonçalo do Amarante-CE;
- 05 participantes do Município de Pacatuba-CE;
- 04 participantes do Município de Apuiarés-CE;
- 04 participantes do Município de Itarema-CE;
- 03 participantes do Município de Baturité-CE;
- 03 participantes do Município de Aracati-CE;
- 02 participantes do Município de Tauá-CE;
- 02 participantes do Município de Pentecoste-CE;
- 01 participante do Município de Solonópolis-CE;
- 01 participante do Município de Jaguaruana-CE;
- 01 participante do Município de Maranguape-CE;
- 01 participante do Município de Maracanaú-CE;
- 02 participantes do Município de São Luis-MA;
- 05 participantes do Município de Viana-MA;
- 02 participantes do Distrito Federal;
- 01 participante do Município de Valparaíso de Goiás-GO;
- 04 acompanhantes do Município de Fortaleza-CE;
- 01 acompanhante do Município de Jaguaruana –CE;
- 01 acompanhante do Município de São Gonçalo do Amarante-CE;
- 01 acompanhante do Município de Viana-MA;
- 01 Conferencista BA

### Total:

- Com Carga Horária de 40h – 169 participantes

A publicação deste livro *Escola, Prática Pedagógica e Gestão Escolar* é a certeza do nosso compromisso em divulgar experiências exitosas que são realizadas na escola por meio do trabalho de professores e gestores escolares como forma de contribuir para a melhoria dos nossos sistemas de educação e possibilitar a troca de vivências e saberes que são produzidos no interior das instituições de ensino.

Boa Leitura!!!

*Prof. Dr. Casemiro de Medeiros Campos*

Coordenação da Jornada de Gestão Escolar para a Formação de  
Diretores Escolares e Coordenadores Pedagógicos

# Assembleias de classe

*Adriana da Silva Ferreira*

dricamarykay2014@gmail.com

## Introdução

**A**s assembleias de classe estão voltadas para a discussão do convívio entre alunos da mesma sala e também da escola, e seu principal objetivo é refletir sobre problemas comuns ao grupo e suas possíveis soluções de acordo com a convivência; favorecer a participação, o interesse, a colaboração e o respeito mútuo.

É proposto aos alunos que eles relatem o que desejam para o grupo em geral, que expressem suas ideias e sugestões sobre tudo que eles consideram importante no ambiente escolar.

Durante o ano foram observadas mudanças positivas no dia a dia desses alunos, tanto no comportamento como nas atitudes, onde eles aprenderam a felicitar e o seu real sentido, dar sugestões e fazerem críticas construtivas para que o ambiente escolar e da sala de aula venham ser de harmonia e entendimento entre todos.

Estamos vivendo em uma época muito difícil, onde o entendimento e compreensão do que o outro precisa, do que o outro pensa e do que o outro quer, não estão sendo respeitados e a convivência em sociedade se torna quase impossível e essa realidade é notória no comportamento dos nossos

alunos no século XXI, em que observamos a grande dificuldade da convivência em grupo e da própria comunicação entre eles.

No ano de 2018, no Município de Aratuba – CE foi implantado o Projeto de Tempo Integral na Escola Municipal Rural dos Fernandes com o propósito de oferecer aos alunos uma rotina diferenciada e maior tempo de permanência na escola. Nesse projeto, surgiu a ideia de realizarmos as assembleias de classe para que fossem socializados os anseios, as dúvidas, as sugestões, as críticas, as felicitações que são muitas em todas as turmas onde aconteceram as assembleias.

As assembleias de classe não acontecem de forma aleatória, são organizadas e planejadas com o objetivo de fazer esses alunos compreenderem que precisamos aprender a ouvir para entender o que o outro está falando, que precisamos esperar o colega terminar de falar para podermos falar e que essa atitude significa respeitar o espaço e o tempo do meu próximo. São os próprios alunos que definem os temas das assembleias e variam de acordo com as séries.

Obtemos durante o ano de 2018 uma notória mudança positiva no comportamento dos alunos na sala de aula e na escola como um todo. Alunos mais participativos nas aulas, mais dinâmicos e atentos ao que o professor está falando, mais educados e atenciosos com os colegas e fora da escola também (relato dos pais que estão satisfeitos com o comportamento das crianças).

Nessa experiência com as assembleias de classe os resultados foram satisfatórios e a escola hoje está composta por alunos bem mais proativos, participativos e empenhados a colaborarem com o bem comum.

## Objetivo

- Discutir sobre o convívio na sala de aula e como esses alunos enfrentam as diferenças e a forma de pensar diferenciada de cada um sobre os aspectos sociais, políticos, familiares entre outros.
- Refletir sobre os problemas comuns do dia a dia que surgem involuntariamente de cada um deles e de que forma podemos resolver esses problemas.
- Favorecer a participação e o interesse em tudo que afeta o grupo onde eles irão descobrir que o direito deles começa quando o do colega termina e vice-versa.
- Compreender que a colaboração entre eles mesmos é mais gratificante do que eles tentarem sozinhos, pois a ajuda mútua e o respeito aos acordos coletivos são mais práticos e gratificantes, uma vez que vivemos em sociedade e precisamos um do outro.
- Aprender a ouvir e considerar sempre o ponto de vista do outro e saber que devemos sempre analisar os dois lados de toda e qualquer história para chegarmos a uma conclusão;
- Perceber e sentir o prazer de felicitar as conquistas pessoais e do grupo e desenvolver o senso crítico para construir e somar coletivamente e que esses conhecimentos sejam utilizados fora da sala de aula, na escola em geral e na sociedade.

## Metodologia

O coordenador pedagógico juntamente com o professor, organiza os alunos em círculos para que a socialização

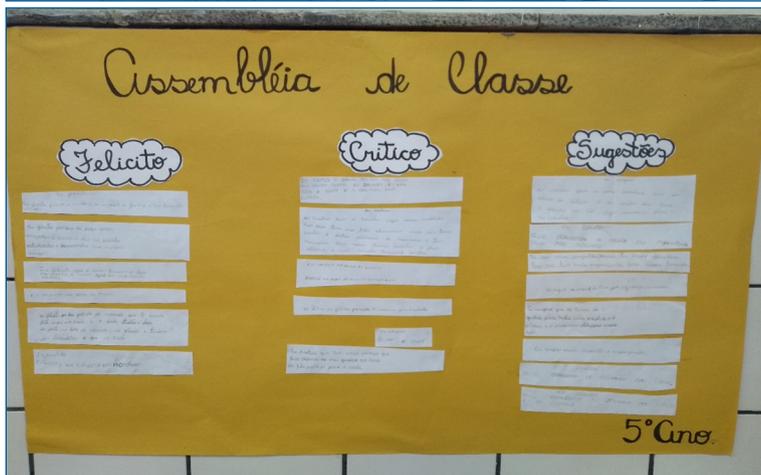
do tema escolhido por eles seja debatido de forma mútua e homogênea.

Ao ser escolhido o tema os alunos são orientados a levantar o braço para poder felicitar, criticar ou sugerir e os demais ouvem com atenção o que o colega está falando, é socializado com o grupo a ideia do colega e o próximo a levantar a mão fala sobre sua ideia e assim com todos os outros alunos.

Não é permitido mencionar o nome do colega ou de qualquer outra pessoa nas críticas, uma vez que pode expor a pessoa e isso não faz parte do objetivo desse trabalho que é a construção de ideais e melhorias no convívio escolar;

O professor ajuda nas orientações sobre a assembleia de classe e o coordenador pedagógico anota os relatos dos alunos para serem analisados posteriormente e monta um painel em cada sala para que os alunos anexem suas felicitações, críticas e sugestões e fiquem expostas suas falas escritas.





## Resultados e discussão

Durante as assembleias, o coordenador anota tudo que os alunos relatam e após esse processo, é analisado o ponto de vista dos alunos em relação ao que os fazem bem, o que os incomodam e as ideias das sugestões que eles propõem.

O que chamou nossa atenção nesses relatos, é que tudo que eles sugerem não é para benefício próprio e sim para o coletivo, sempre sugerem melhorias na escola nos mais diversos aspectos. A forma como eles se expressam, desenvolvendo o senso crítico e a autonomia diante das dificuldades que a escola enfrenta no dia a dia, a sensibilidade de solicitar mais recursos para que eles tenham mais prazer em estar no ambiente escolar, a satisfação de conviver diariamente no tempo integral e o prazer de vivenciar essa nova experiência é marcante para nós que estamos à frente desse projeto.

Os pais relatam nas reuniões escolares, que as crianças mudaram o comportamento e os hábitos do cotidiano, depois que passaram a conviver nessa nova rotina do tempo integral onde elas estão desenvolvendo novas formas de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a serem melhores em todos os aspectos. Essa diferença no comportamento, vai desde o bom dia a alguém na rua até a atitude de escovar os dentes antes de dormir, algo que deveria ser um hábito comum, porem não é estimulado em muitas famílias. Todas as questões discutidas nas assembleias foram socializadas com o núcleo gestor e professores para que a partir desses relatos pudéssemos ter meios de compreender melhor a realidade de cada aluno e de acordo com essa estimativa, facilitar o meio de compreensão dos conteúdos explorados na sala de aula, onde também a forma como o professor vai trabalhar a linguagem, a interdisciplinaridade, a pluralidade de ideias, a socialização dos temas abordados no nosso cotidiano, será da maior facilidade para ambos.

## Conclusão

Mediante todos os recursos utilizados para a elaboração desse projeto desenvolvido na escola de tempo integral,

que são as assembleias de classe, concluímos que daremos continuidade a esse trabalho de socialização das ideias dos alunos para desenvolvimento e crescimento de nossa escola e nosso município, pois os resultados obtidos no ano de 2018 foram altamente satisfatórios e contribuíram muito para o crescimento social e intelectual de nossos alunos e também para uma melhor compreensão por parte de toda a escola, sobre os aspectos reais do nosso dia a dia na educação e que somente podemos construir uma nação coerente, saudável, compreensiva, cuidadosa, amorosa, proativa e participativa, se trabalharmos todos juntos em um só objetivo e não desistir na primeira dificuldade, pois o que seria de nós se não fossem os grandes desafios que a vida os lança!

Mostramos nesse resumo um pouco da nossa experiência com as assembleias de classe e esperamos que essa nossa iniciativa possa inspirar outras escolas a desenvolverem esse trabalho tão gratificante e produtivo que foi e continuará sendo para nossa escola.

## Referências

Assembleia de classe / Escola da Vila – [www.vila.com.br/educaçao-basica/fundamental-2/assembleia-de-classe/](http://www.vila.com.br/educaçao-basica/fundamental-2/assembleia-de-classe/) [http://www.vila.com.br/wp-content/uploads/2013/10/arte\\_cortel.jpg](http://www.vila.com.br/wp-content/uploads/2013/10/arte_cortel.jpg).

GRUPO ANCHIETA Projeto Assembleia de Classe – Escolas Padre... <https://institucional.anchieta.br>>...> Projetos Desenvolvidos 1 Experiências de assembleias de classe nas séries... – Portal MEC [Portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/19\\_pataro.pdf](http://Portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/19_pataro.pdf).

# Formação do professor infantil: identificando dificuldades e desafios

*Ana Amélia Cunha Guedes*

ameliaguedes19@gmail.com

## Introdução

**A**tualmente, o papel do ensino infantil varia do campo da pesquisa científica, ao planejamento, organização e gestão de instituições pré-escolares, com o objetivo de propor mudanças curriculares que são exigidas com a constante mudança realidade. Os programas universitários de formação de pedagogos de crianças duram cinco anos e devem ser acreditados para oferecer seus serviços à comunidade; sua abordagem formativa é criar profissionais críticos de sua prática acadêmica (GOMES, 2013).

Como trabalham com crianças que estão na fase mais precoce da vida, em que a influência exercida sobre eles tem um impacto particular nas fases de aprendizagem subsequentes, a formação de educador infantil é uma questão complexa e difícil de elucidar (KRAMER, 2005).

A natureza técnica que por tantos anos teve a formação do educador infantil produziu uma deterioração na qualificação social desse profissional. Mesmo muitas instituições ainda contratam pessoas que não se formam na educação infantil ou na pedagogia e lhes atribuem uma responsabi-

lidade pela qual não estão preparadas. Este é um problema enfrentado pelas instituições de formação de formadores, e, portanto, é importante criar espaços para reflexão contínua sobre as implicações para o futuro professor pré-escolar desta realidade social (OLIVEIRA, 2017).

O professor infantil deve estar bem preparado para assumir a tarefa de educar as novas gerações, e isso implica não só a responsabilidade de transmitir conhecimentos básicos de pré-escolar, mas também o compromisso de fortalecer os valores e atitudes necessárias para que eles possam viver e desenvolver suas potencialidades plenamente, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo (GOMES, 2013).

O professor deve reavaliar os modelos da velha escola que apontavam para ele como a autoridade na sala de aula e o único detentor de conhecimento. Além disso, deve reconhecer que participar de oficinas de atualização não é suficiente; é necessário refletir de maneira permanente sobre os processos que ocorrem na sala de aula e assumir um compromisso com a mudança contínua, já que sua formação é um processo que nunca termina.

O professor deve interagir com as instituições e os pais em relação aos objetivos do desenvolvimento integral da criança. Em muitas instituições, com o apoio dos pais, ou induzidas por eles, é dada maior ênfase à instrução formal do que a espaços para o desenvolvimento da criatividade e da brincadeira; as crianças são submetidas a pressões excessivas, porque acredita-se que a leitura aos 3 anos de idade ou a tentativa de aprender uma segunda língua antes de falar a língua materna corretamente é uma conquista. Acredita-se que isso é aprendido, ou seja, abarrotar o aluno com conhecimento, sem considerar os critérios de socialização e

desenvolvimento integral e, sobretudo, sem levar em conta a experiência cotidiana do educador com os filhos (KRAMER, 2005).

Para mudar essa visão, devem ser elaborados programas educacionais saudáveis, nos quais a individualidade da criança e seu estágio infantil sejam respeitados e sua passagem pela pré-escola se torne uma experiência agradável e prazerosa.

Ser docente infantil é ter a oportunidade de enfrentar a cada dia uma caixa de surpresas: um sorriso, um choro, uma conquista, uma pergunta difícil de responder, situações que tornam o exercício acadêmico uma tarefa gratificante e um desafio permanente.

A educação infantil hoje já tem uma longa jornada de reflexões contrastantes entre os profissionais em qualquer área de atenção direta às crianças e de outras áreas científicas; uma longa jornada de experiências compartilhadas entre escolas e entre países, e de políticas educacionais que não podem ser evitadas, porque já são demandadas pela sociedade.

Cientistas de áreas muito diferentes – psicólogos, pedagogos, neurologistas, pediatras, filósofos, etc. – têm expressado e explicado o enorme impacto que as intervenções educacionais têm nos primeiros anos de vida. As experiências educacionais muito diversas, escolares ou não, foram progressivamente definidas e, com o intercâmbio, foram mais enriquecidas e expandidas. As necessidades familiares e sociais tornaram-se evidentes e exigem quadros legislativos que garantam uma boa atenção educacional aos pequenos (GOMES, 2013; KRAMER, 2005).

Tudo isso ocorre em um processo dinâmico, interativo e complexo. Um processo que, como todos os processos

vitais, se move: avança e retrocede, o interesse cresce e diminui, é regulado; é influenciado e influencia outros movimentos familiares, coletivos e sociais; Ocorre dentro de um sistema muito mais amplo e precisa, e está criando, redes que o sustentam. É um processo que ainda tem um longo caminho a percorrer (OLIVEIRA, 2017).

## Objetivo

O objetivo deste trabalho de investigação é identificar as dificuldades e desafios na formação do educador infantil.

## Metodologia

Utilizaremos da metodologia exploratória considerando a complexidade do tema. A hipótese deste trabalho é de que a formação de professores para educação infantil deve ser compreendida no contexto de constante evolução para superar os desafios e dificuldades desta profissão.

Dessa forma, a pergunta principal do trabalho é A pergunta principal deste trabalho é: Que desafios devem enfrentar os processos de formação de professores e educadores para a educação infantil?

## Resultado e discussão

### *Referencial teórico*

### *Saberes docentes e a atuação em sala de aula: uma visão política na prática educacional*

Quando se trata de saberes da docência, muitos autores abordam o tema como base essencial no curso de

Pedagogia, isso porque são conhecimentos que mediarão o processo de construção da prática docente, possibilitando a atuação atualizada do professor.

Nóvoa (2002) traz considerações sobre o que os programas de formação têm de desenvolver nos futuros professores, abordando como fundamental para o início da formação as três “famílias de competência” que fornecerão um norte para compreensão das bases da formação docente.

A primeira família de competências mostrada por Nóvoa (2002) envolve a questão de saber relacionar e de saber relacionar-se, referindo influências que o professor obtém da sociedade. Isso significa que a postura do docente é de ser mediador cultural e organizacional de situações educativas. Por isso, Nóvoa (2002, p. 24) propõe que “Os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as “comunidades locais”. Sendo assim, o docente necessita estabelecer relações com a realidade escolar de modo a trazer os conteúdos presentes na sociedade para a prática pedagógica, a fim de tornar o aprendizado mais significativo, como apregoa Paulo Freire em sua filosofia.

No que diz respeito à segunda competência abordada por Nóvoa (2002), trata-se de saber organizar e saber organizar-se. Cabe aqui comentar que é uma competência pautada na questão da autonomia do professor, isso porque não se tem prestado atenção nas formas em que o trabalho escolar e a formação docente estão sendo desenvolvidos. Por muitas vezes se pensa no professor como um ser individual, com competências e habilidades particulares. Mas não basta só isso, é necessário que o professor se organize para trabalhar sobre “competências coletivas”. Nóvoa (2002, p. 25) propõe

que deve partilhar, trocar e promover a construção e aprimoramento de novos conhecimentos.

Segundo Nóvoa (2002, p. 25):

“As figuras saber organizar e saber organizar-se procuram chamar a atenção para a necessidade de repensar o trabalho escolar e o trabalho profissional. São mudanças que obrigam a uma nova atitude, nomeadamente na definição de práticas e de dispositivos de avaliação, no interior e no exterior das escolas e da profissão docente”.

Sendo assim, esta competência precisa ser melhor trabalhada na formação inicial, porém esse aspecto se vai aperfeiçoando durante o desenvolvimento da atuação profissional, ou seja, por meio das vivências e experiências.

Enfim, a terceira competência abordada por Nóvoa (2002) tem como foco a importância de saber analisar e de sabe analisar-se. Neste caso, o autor se refere a algumas dimensões como: teoria prática e experiência, que necessitam ser tratadas como fundamentais para construir a prática docente. A construção do conhecimento do professor deve ocorrer por meio da reflexão prática e deliberativa das práticas pedagógicas, segundo Nóvoa (2002, p. 28): “Um bom professor é aquele que se torna dispensável, que consegue que os alunos aprendam sem sua ajuda”. Isso reflete a possibilidade de formar professores com visão construtivista, reavaliando a postura perante os conhecimentos a ser ensinados e trabalhados em sala de aula.

As competências abordadas por Nóvoa (2002) são ressaltadas como dificuldades que os docentes encontram nas atividades profissional e que por muitas vezes não são inves-

tigadas, refletidas ou até mesmo vivenciadas durante a formação inicial. Portanto, é preciso que o curso de Pedagogia deixe a superficialidade e se encaminhe para uma formação mais aprofundada sobre as questões educativas.

Pimenta (1997) aborda a necessidade de repensar a formação dos professores, segundo a construção da identidade profissional para os tempos atuais: “Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constata dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”.

Isso porque, conforme Perrenoud (1999), a sociedade está mudando, e a escola não só pode como deve evoluir junto, ou até mesmo antecipar e inspirar as transformações futuras, para que possa preparar os sujeitos para o contexto atual. Não é diferente nas universidades, afinal, para que ocorra essa transformação na prática escolar, é imprescindível que o curso inicial de formação de professores também corresponda a essa abordagem.

Nesse contexto, Pimenta (1997) aborda a experiência como saberes que devem estar presentes na formação do professor. Quando se trata de experiência, pode-se realizar um olhar retroativo e trazer para a discussão práticas já vivenciadas e a forma como necessitam ser vistas na atualidade. Um processo de reflexão que possibilita aos futuros docentes a análise crítica das próprias vivências, a fim de reavaliar e modificar a futura atuação.

Segundo Pimenta (1999, p. 07), “O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de ver o professor como aluno e ao seu ver-se como professor.” Trata-se aqui da mudança de visão, postura, atuação e de prática.

Diante desse contexto se faz necessário buscar soluções – conforme defende Mizukami (2004) ao analisar em artigo as contribuições de L. S. Shulman – essenciais sobre o processo de construção dos saberes da docência. Trata-se dos conhecimentos que os futuros professores precisam ter para ser atuantes em sala de aula (voltados ao processo de ensinar), observando e analisando quais os processos fundamentais para que os conhecimentos estejam constituídos na futura prática profissional.

A autora, ao discutir a base de conhecimento para o ensino proposta por Shulman, lembra que os profissionais de ensino precisam de “um corpo de conhecimento profissional codificado e codificável” (MIZUKAMI; 2004, p. 04) e que é necessário ter suporte nas decisões, tanto para conteúdos a ser desenvolvidos, quanto à forma de abordá-lo em sala de aula.

Mas só esses aspectos não colaboram para a formação do professor, faz-se necessário também obter conhecimentos específicos, conhecer o currículo, pedagógico geral, os alunos, os conteúdos, o contexto, os valores educacionais e as políticas públicas (MIZUKAMI; 2004).

Para Paulo Freire (1996, p. 15): “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”.

Diante dessa visão, para Mizukami (2004) esses conhecimentos precisam estar aflorados na prática docente, não somente na formação inicial como também na continuada. Conhecimentos que farão diferença no cotidiano do professor, afinal, esses aspectos são essenciais para a prática docentes.

Partindo para o segundo momento, o autor aborda a questão do conhecimento de conteúdo específico, referindo-se a conteúdos que o professor obtém diante da matéria a ser ministrada em sala de aula (MIZUKAMI, 2004). Com isso é fundamental que o docente domine a área a ser ensinada, incluindo e trazendo novas metodologias para facilitar a compreensão do conteúdo, buscando tornar esses conhecimentos atuantes no cotidiano. Segundo Paulo Freire (1996, p. 27), o professor deve “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

De fato, com essa perspectiva, a prática pedagógica se torna mais significativa não somente para os alunos, mas também para o docente, pois dessa forma há a construção do vínculo entre os conhecimentos, o professor e os alunos. Sendo assim, cria-se interesse em compreender mais e melhor sobre os assuntos abordados.

quando o professor compreende essas ideias, busca complementar as atividades com mais entusiasmo e satisfação, afinal, os alunos procuram interagir mais e buscar relacionar os conhecimentos prévios.

Mizukami (2004, p. 5) também aborda a questão conhecimentos pedagógico geral, relatando como fundamental incluir:

“(...) conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender, conhecimentos dos alunos (características dos alunos, processos cognitivos e desenvolvimentais de como os alunos aprendem); conhecimento de contextos educacionais envolvendo tanto contextos micro, tais como grupos de trabalho ou sala de aula e gestão da escola, até

os contextos macro como o de comunidades e de culturas, de manejo de classe e de interação com os alunos, conhecimentos de outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área, do currículo como política em relação ao conhecimento oficial e como programas e materiais destinados ao ensino de tópicos e das matérias em diferentes níveis e conhecimento de fins, metas e propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos”.

Diante dessa visão de Shulman apontada por Mizukami (2004), esse conjunto de informações é essencial para o desenvolvimento “saudável” da prática docente, pois por meio desse parâmetro o docente terá ferramentas para desenvolver a atuação de forma significativa e atenta aos anseios dos sujeitos. Essa base se torna importante no curso de formação do professor não somente para os iniciantes como também para os que já atuam na área, ou seja, a própria universidade deve contemplar esses aspectos.

É preciso que durante a formação pedagógica o futuro professor obtenha mais que conteúdos ou técnicas, ou seja, que compreenda a importância dos saberes pedagógicos literalmente relacionados à atividade profissional, a fim de atender às exigências da profissão. Afinal, em qualquer instituição de ensino, superior ou fundamental, as pessoas estão sendo formadas para a prática social e para o desenvolvimento de habilidades e competências.

O conhecimento pedagógico do conteúdo também está presente na construção dos saberes do professor, conforme cita Mizukami (2004). A autora comenta que isso consiste em ressaltar que é possível ao professor construir um

novo tipo de conhecimento pelo processo de ensino-aprendizagem e ir aperfeiçoando-o com outros saberes. Isso quer dizer que o professor poderá incluir nas atividades diferentes maneiras de explicar o conteúdo, utilizando imagens, demonstrações e conhecimentos prévios dos alunos, a fim de enriquecer o conteúdo e trabalhar de forma prazerosa.

Conforme Gadotti (2003, p. 43), “Conhecer é importante porque a educação se funda no conhecimento e este na atividade humana”. Sendo assim, o autor ressalta que é preciso inovar para conhecer e estimular para a curiosidade, motivação e encantamento pelo conhecimento.

Segundo Mizukami (2004, p. 6): “Trata-se de conhecimento de importância fundamental em processos de aprendizagem na docência. É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria”. Complementa Pimenta (1997, p. 11):

“Para isso, um curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente escolar, mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para atitude de pesquisar nas suas atividades docentes”.

Nesse sentido, perante o ato de ensinar, o professor deve conter clareza dos objetivos e das metas da área do conhecimento que está ministrando, para depois compreender o conteúdo a ser ensinado e utilizar de ferramentas metodológicas para construir esses conhecimentos de forma significativa.

Mizukami (2004) também aponta para o processo de raciocínio pedagógico, que está relacionado juntamente

com a base de conhecimento para o ensino e as ações educativas. Esse modelo envolve processos que estão relacionados à principal função do professor: o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o autor ressalva a importância do professor em criar condições favoráveis para que os alunos possam aprender os conteúdos da melhor maneira. Por isso, é possível perceber a importância de criar estratégias de representação como: canções, vídeos, simulações, vivências, entre outros, com o propósito de relacionar a parte teórica do professor com a prática do dia a dia.

Como propõe Mizukami (2004, p. 9):

“A meta de uma profissão, segundo ele, é a realização de serviço envolvendo propósitos sociais e responsabilidades técnicas e morais. Para tanto, profissionais utilizam corpos de conhecimentos e habilidades não prontamente disponíveis em todas as pessoas, mas num grupo específico que aprendeu profissão”.

Desse modo, ser professor é antes de tudo gostar do que faz, a fim de transmitir para os alunos confiança, sabedoria e principalmente significado no que está realizando. De fato, o professor é aquele que nas atitudes irá intervir no comportamento do aluno atuante na sociedade, ou seja, refletirá os conhecimentos na prática.

No decorrer de seu trabalho, professores e professoras, são envolvidos por uma trama e densa teia de complexas relações interpessoais, que caracterizam este ofício, feitas de tantas experiências de vida, de tantas fronteiras. Tudo que são e tudo o que sonham ser, misturam-se numa pluralidade de imagens. Um tecido de muitos fios. De acordo com Arroyo (2000, p. 199) “ser professor se mistura com o que se

pensa, sente, com autoimagens, com possibilidades e limites, com horizontes humanos possíveis como gente e como grupo social e cultural”. Os saberes docentes interagem com os diversos saberes adquiridos a partir da formação e das vivências, compreende-se como o conjunto de saberes elaborado na formação inicial no curso de licenciatura, interligados aos saberes disciplinares, saberes experienciais, socioculturais, pedagógicos, curriculares e interativos.

## **Organização e perspectivas da educação inicial no Brasil**

A educação infantil, concebida como a primeira etapa da educação básica, começou a ser organizada e regulada a partir da Constituição Federal de 1988 e rege-se pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). A Constituição A Federal presta assistência gratuita a crianças desde o nascimento até os 6 anos de idade como um direito social (Artigo 7, XXV), com o Estado garantindo esse atendimento (Artigo 208, IV). A Lei de Diretrizes da Educação Básica estabelece que a educação infantil é parte integrante da educação básica e do direito das crianças de 0 a 6 anos de idade e um dever do Estado. Apesar disso, a educação das crianças não é obrigatória para a família, embora o Estado deva oferecer lugares suficientes para todos aqueles que desejam obtê-las.

Por ser o Brasil uma República Federativa constituída por 26 estados e pelo Distrito Federal, o sistema educacional é organizado em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. O governo federal, representado pelo Ministério da Educação e do Esporte, organiza e financia o sistema federal de educação e presta assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Fe-

deral e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas educacionais.

Nesse sistema, a educação inicial (creches e pré-escolas) é administrada por disposição legal pelos municípios (Art. 11, V, da Lei de Diretrizes), embora parte dela ainda seja gerenciada diretamente pelos municípios. estados.

A lei define três formas de organização da educação. Estas são:

- Quando existe um sistema de educação municipal: as instituições de educação infantil administradas pelo poder público municipal, criadas e mantidas pela iniciativa privada, fazem parte desse sistema. Isso significa que, quando existe um sistema municipal de educação, todas as instituições localizadas no território circunscrito pela administração municipal estão sujeitas às normas e regulamentos de funcionamento definidos pelo Conselho Municipal de Educação. Além disso, essas instituições estão sujeitas à supervisão, acompanhamento e controle deste Conselho.
- Quando o município está integrado ao sistema estadual: as instituições de educação infantil estão subordinadas a ele, tendo que se submeter às regras e à supervisão do Conselho Estadual de Educação.
- Quando os municípios e o estado formarem um único sistema de educação básica: instituições públicas e privadas de educação infantil devem ser sujeitadas a regulamentos, normas e controle definido entre os dois Conselhos (municipal e estadual).

Sob a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), o objetivo geral de educação na primeira infância é o desenvol-

vimento integral das crianças de até 6 anos nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, completando a ação da família e da comunidade (Art. 29). Este objetivo é desenvolvido e melhor explicado nas Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando cada vez mais independente, com confiança em suas habilidades e percebendo suas limitações.
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar.
- Estabelecer relações afetivas e de intercâmbio com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e expandindo gradualmente suas possibilidades de comunicação e interação social.
- Estabelecer e ampliar as relações sociais cada vez mais, aprendendo pouco a pouco a articular seus interesses e pontos de vista com os outros, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.
- Observar e explorar o ambiente com uma atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como membro, agente dependente e transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuem para a sua conservação.
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.
- Utilizar linguagens diferentes (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustados aos diferentes intenções e situações de comunicação, uma ma-

neira de compreender e ser compreendido, para expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.

- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação diante delas e valorização da diversidade.

A educação infantil é oferecida em creches e pré-escolas, públicas ou privadas. A organização da educação infantil no Brasil não tem como referência o tipo de instituição e se a faixa etária das crianças de 0 a 3 anos em creches e de 4 a 6 anos nas pré-escolas.

Em 1998, as Referências Curriculares Nacionais para Educação Infantil foram publicadas e divulgadas. Concebido para servir de guia para a reflexão educacional, este documento aborda: objetivos, conteúdos e diretrizes didáticas para educadores, técnicos dos sistemas municipais e estaduais de educação e outros profissionais da educação infantil. Está organizado em três volumes: um volume introdutório que define conceitos e fundamentos, estabelece objetivos e eixos de trabalho e apresenta as linhas gerais do material; o segundo volume, relacionado ao campo das experiências de formação pessoal e social, concentra-se sobretudo na identidade e autonomia; O terceiro volume trata do conhecimento do mundo com foco em diferentes áreas do conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (BRASIL, 1998)

A LDB determina que, para exercer a profissão docente na educação infantil, é necessário um nível mínimo de treinamento no nível normal. No entanto, a fim de oferecer

uma qualificação mais adequada aos professores e eliminar as diferenças na formação entre a educação infantil e outros níveis de ensino, a LDB determina que, a partir de dezembro de 2007, apenas professores serão admitidos. grau completo, em nível superior, ou formado por treinamento em serviço (Artigo 87).

## Desafios da educação infantil

A educação fundamental tem sido uma prioridade nos dois últimos governos. Com a descentralização do sistema educacional, a educação passou a ser de responsabilidade dos municípios, que também não possuem fontes próprias de financiamento (CERISARA, 2002).

A educação infantil é considerada na Lei de Diretrizes Básicas (BRASIL, 1996) como a primeira etapa da educação básica e é dividida em Creches (0 a 3 anos) e pré-escolar (4 a 6 anos). As instituições de educação infantil devem elaborar suas propostas pedagógicas. Além das conquistas legais da educação infantil elaboradas pela Constituição de 1988 e pela LDB de Educação Nacional de 1996, as instituições passaram a ter:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, a serem observadas na elaboração das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil de todo o país (BRASIL, 2009).
- Referência Curricular Nacional para Educação Inicial. (BRASIL, 2015)

Uma das prioridades do Ministério da Educação é a formação contínua de professores através de dois progra-

mas. Um deles é os Parâmetros Curriculares Nacionais em Áreas (PCN), atuando em todos os segmentos da educação básica no desenvolvimento dos vários conteúdos do Referencial Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais, e acima de tudo, o trabalho com estratégias de treinamento. O outro programa é o Programa de Treinamento para Professores de Alfabetização (PROFA). Ambos os programas estão sendo desenvolvidos em grande parte pelos municípios. (CERISARA, 2002)

Foi realizado o Congresso Brasileiro de Qualidade da Educação, com a participação de 3.500 educadores de todos os níveis de ensino. Em relação à Educação Infantil no Congresso foram discutidos (PASQUALINE, 2010):

- Programas de formação inicial e continuada de professores realizados nos municípios.
- Propostas pedagógicas e outras experiências desenvolvidas nos municípios.
- Propostas de conhecimento sobre crianças de 0 a 6 anos.

A criação do Comitê da Primeira Infância está entre os novos fatos da educação infantil. Esse Comitê foi criado por decreto presidencial no ano 2000 com o objetivo de articular, coordenar e supervisionar as ações das políticas públicas federais promovidas para o desenvolvimento da primeira infância. Os Ministérios da Saúde, Educação, Assistência Social, Cultura, Ministério Público, Programa Comunidade Solidária, UNICEF, UNESCO, entre outros, participam deste Comitê.

Por sua vez, está sendo elaborada uma carta de princípios, um guia para os gestores municipais, buscando orien-

tá-los no sentido de integrar políticas municipais para as crianças. Os desafios da educação infantil são:

- Que os municípios efetivamente assumam a educação infantil e a educação inicial e continuada de seus educadores, com o apoio dos municípios e outros órgãos.
- Criação de novas formas de financiamento para a educação infantil.
- Criação de critérios de qualidade para a educação infantil.

## Conclusão

A educação infantil deve ter como objetivo que as crianças se apreciem como pessoas, vivam valores significativos, se comprometam com o bem comum, expressem seu desejo de aprender, valorizem-se como atores sociais, descubram a arte como meio de alegria, conhecimento, expressão e comunicação e desenvolver diferentes tipos de pensamento e formas de comunicação, as experiências de aprendizagem mais oportunas e experienciais devem ser oferecidas para alcançá-las e as diretrizes metodológicas devem ser respeitadas, levando cada criança a se mobilizar em sentimento e pensamento, afeto e razão, com experiências eminentemente flexíveis.

Os professores desempenham um papel decisivo na formação de atitudes, positivas ou negativas, em relação ao estudo. São eles que devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular a disciplina intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.

Para atingir os objetivos da educação inicial, para oferecer uma educação de qualidade desde os primeiros anos, os professores devem possuir o conhecimento, competência, qualidades pessoais, possibilidades profissionais e a motivação certa.

## Referências

BRASIL. Lei n.º 9.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário oficial da união*, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.º 5/2009*. Estabelece diretrizes curriculares para a educação infantil. 2009. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/>. Acesso em: jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.º 02/2015*. 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. 2015. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/>. Acesso em: maio 2018.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil No Contexto Das Reformas. *Educação esociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na educação infantil*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2013.

KRAMER, S. *Profissionais de educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUEFSCar, 2004.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, T. G. *Docência e educação infantil: condições de trabalho e profissão docente*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2017. 173 f.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Guarrido. *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIEIRA, M. A. F. O.; CÔCO, V. Educação infantil do Campo e formação de professores. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 37, n. 103, p. 319-334, set.-dez., 2017.

# Família nosso maior patrimônio

*Arlete Gonçalves Rocha Ribeiro*

arleteflower@hotmail.com

*Fábia Cristiane Soares*

fabiaacristianesoares@gmail.com

*Maria Rosimar Soares de Abreu*

rosimarsoaresabreu@yahoo.com.br

*Marineide Clementino Braga*

marineideclementino@hotmail.com

## Introdução

A escola na atualidade não tem atendido as demandas educacionais que lhes são próprias, vive-se um novo paradigma, onde as escolas tem que desenvolver além do papel de ensinar, também o papel de educar que deve ser responsabilidade da família, hoje a educação familiar está terceirizada, a família coloca para a escola responsabilidades que deveriam ser suas e a escola por sua vez não está preparada para exercer o papel de prover a educação que deveria ser dada pela família. Neste contexto acaba que nenhuma está exercendo realmente o seu papel como deveria. A escola e a família, ao longo dos tempos tem passado por diversas transformações que acabam por interferir na estrutura familiar e na dinâmica escolar. O Projeto Família nosso maior Patrimônio busca integrar família e escola através de ações eficazes que contemplem a participação efetiva de ambas na vida educacional do aluno.

Assim o referido projeto, tem seu olhar voltado para o cotidiano da escola, visando estabelecer parcerias necessárias entre a família e a escola, que há algum tempo, percebeu-se vinha apresentando dificuldades de relacionamento e participação na vida escolar do aluno. Sua finalidade é colaborar com a discussão e reflexão sobre a necessidade do bom relacionamento entre ambas as partes para um melhor desempenho escolar das nossas crianças e adolescentes no ambiente escolar e como consequência no meio social no qual está inserido.

O objetivo primordial é desenvolver um trabalho coletivo entre família e escola, estabelecendo metas de parcerias para que o processo de aprendizagem do educando seja garantida de forma coesa e eficaz. Assim, possibilitar condições para ascensão de uma educação edificante e equitativa através de um trabalho coletivo e prazeroso não só para o bom desempenho escolar dos alunos, mas também para que o trabalho do professor seja mais produtivo.

Sabe-se que existem alguns entraves na relação família e escola, torando esta relação e interação muitas vezes conflituosa. Pensando neste viés e compreendendo a importância destas duas instituições básicas na formação integral dos alunos, o projeto busca através do estabelecimento desta parceria esforços para colaborar na superação desta dificuldade.

Nesta perspectiva o projeto contempla reflexões sobre o dever da família com o processo de escolaridade e a importância de sua presença no ambiente escolar, percebendo que uma boa relação entre essas duas instituições deve estar presente em qualquer trabalho educativo que tenha como principal foco, o aluno e seu processo de aprendizagem.

A escola deve também exercer sua função educativa junto aos pais, discutindo, informando, orientando sobre os mais variados assuntos, para que em reciprocidade, escola e família possam proporcionar um bom desempenho escolar e social a todos sem distinção. Se faz necessário o estabelecimento de uma corresponsabilidade, onde família e escola desempenham seu papel de forma efetiva e o projeto prima por este estabelecer desta tão almejada corresponsabilidade.

Entretanto, é importante ressaltar que ambas não precisam modificar sua constituição ou sua rotina, basta que assumam seu papel de fato e de direito, sendo acessíveis à troca de experiências mediante uma parceria significativa.

Cada um que faz parte da constituição escolar deve ter em mente e claro que escola não funciona isoladamente, faz-se necessário que cada um dentro da sua função, trabalhe de forma comprometida, buscando atingir uma construção coletiva, contribuindo assim, para a melhoria do desempenho escolar das crianças.

No Município de São Gonçalo do Amarante onde foi desenvolvido o Projeto Família nosso maior Patrimônio, percebeu-se a necessidade de se trazer a família para dentro do ambiente educativo, onde a parceria estabelecida traria ganhos para os alunos e percebeu-se a necessidade de se fortalecer e aperfeiçoar a relação família e escola. Nesse sentido, o foco principal é o desenvolvimento integral do aluno e sua indispensável experiência diária do amor integral, advindos da família e da escola.

Justifica-se por perceber que o intercâmbio família/escola é necessário, para que ambas conheçam suas realidades, seus desafios, como também os obstáculos que enfrentam durante o processo educativo do aluno, e procurem

caminhos que permitam e facilitem o entendimento entre si, para o sucesso educacional.

Neste contexto, busca-se fazer uma reflexão, retomando algumas questões no que se refere à escola e à família tais como: suas estruturas e suas formas de relacionamentos, visto que, a relação entre ambas tem sido destacada como de extrema importância no processo educativo ensino aprendizagem. Isto tende a beneficiar o desempenho escolar e a relação família, aluno e escola.

Refletir sobre o papel família e escola em prol do sucesso do processo educativo como um todo, permeia compreender a importância do estabelecimento de uma parceria para que ambas possam ajudar o aluno a desenvolver-se de forma plena.

## Objetivo geral

Desenvolver de um trabalho coletivo entre família e escola, estabelecendo metas de parcerias para que o processo de aprendizagem do educando seja garantido de forma coesa e eficaz. Assim, possibilitar condições para ascensão de uma educação edificante e equitativa através de um trabalho coletivo e prazeroso não só para o bom desempenho escolar dos alunos, mas também para que o trabalho do professor seja mais produtivo.

## Específicos

- Valorizar a importância do diálogo dentro do ambiente escola e família;
- Esclarecer e orientar o que são direitos e deveres de ambas as partes;

- Fortalecer os vínculos e a afetividade entre escola e família;
- Adotar atitudes de solidariedade, respeito e cooperação;
- Promover momentos acolhedores e prazerosos no âmbito escolar e da comunidade;
- Levar as famílias a fazer uma revisão de valores de forma que possam adotar novos comportamentos para uma melhor relação entre pais e filhos;
- Envolver os responsáveis pelos alunos em ações focadas no amor incondicional, regras, limites e desenvolvimento emocional.

## Metodologia

O projeto será exposto e explicado, apontando a sua importância, culminar todos os trabalhos realizados com a presença dos pais e da comunidade, incentivar a criação de comissões para resoluções de possíveis problemas tais como visitação as famílias que se recusam a participar. E sempre que possível propor trabalhos com função social.

Realizando visitas e/ou reuniões direcionadas aos pais ou responsáveis que se recusarem a participar das atividades e chamados da escola. Essas visitas ocorreram fora do horário comercial, ou seja, após o horário de aula quando os pais e responsáveis estão em casa e não precisam deixar seus afazeres profissionais. Estas deverão ser registradas através de atas e lista de presença.

No Projeto Família nosso maior Patrimônio serão desenvolvidas ações voltadas a fomentar a participação da família na vida escolar do aluno, portanto serão programados encontros periódicos com a gestão e preparar um profes-

sor e um representante da família para serem mediadores e colaboradores na efetivação das atividades propostas no projeto. Os mediadores juntamente com a escola, poderão formar subgrupos de trabalho e promover mesas redondas, com depoimentos de pais sobre superação familiar dentre as demais atividades do projeto.

Possibilitará ainda o trabalho com filmes e textos que permitam uma discussão sobre o papel da família na vida educacional de seus filhos, contextualizando-os com a atual realidade e as transformações sociais, visto que, as diferentes formações familiares que se sucedem e se convivem atualmente apresentam dificuldades na harmonização desta nova formação familiar. Os encontros com as famílias deverão acontecer em uma atmosfera motivadora e acolhedora.

Serão promovidos frequentemente eventos culturais, oficinas artísticas bimestrais, gincanas com os pais, para que os mesmos percebam que a união, colaboração e o trabalho coletivo geram vitórias e recompensas. Valorizando assim, as experiências e vivências trazidas pelos os pais, para que os mesmos se tornem mais envolvidos com o projeto e como consequência com a vida educacional de seus filhos.

Para a realização da parte prática do projeto utilizar-se-á questionários diversificados para os pais, alunos, professores e gestores, para que assim os mesmos possam expressar sua visão sobre o Projeto em desenvolvimento.

## Resultado e discussão

De acordo com o desenvolvimento das ações traçadas como meta do projeto, ao longo de seu desenvolvimento percebeu-se que família e escola precisam estar juntas para que haja a aprendizagem do aluno de forma significativa.

Com relação a trazer a família a participar, o projeto proporcionou momentos de interação e integração entre família e escola, onde nos momentos de encontro foram trabalhadas as forças e fraquezas das duas instituições, podendo ser apontadas de forma a possibilitar a criação de metas a serem atingidas por ambas, visando sempre a melhoria da aprendizagem do aluno.

Os encontros periódicos que aconteceram com a gestão, o professor e um representante da família que foram preparados para serem mediadores e colaboradores na efetivação das atividades propostas no projeto, rendeu ganhos positivos, pois estes estavam diretamente em contato com as famílias, percebendo suas vulnerabilidades e podendo trabalhá-las de forma diferenciada, fazendo com que estas famílias compreendessem que através de ajuda conseguiriam superar os obstáculos que se apresentavam e impediam as mesmas de ser participantes ativos na escola.

Os trabalhos realizados através das rodas de conversas, onde os pais puderam dar seus depoimentos foram de suma importância para que se percebesse de que forma os pais participariam da vida escolar dos seus filhos, criando assim um vínculo maior com a escola, mostrando de forma efetiva a superação familiar e participando do que estava proposto no projeto, assim pode se afirmar a importância do papel desenvolvido pelos referidos mediadores do projeto.

Entre as demandas de ações desenvolvidas nos encontros com as famílias se utilizou de filmes, textos, rodas de conversas e palestras, que permitiram discussões sobre o papel da família na vida educacional de seus filhos, sendo possível estabelecer um paralelo com a realidade e as transformações sociais, levando sempre em consideração as diferentes formações familiares que se apresentam na co-

munidade escolar na qual a escola está inserida e da qual os alunos são provenientes. Todos os assuntos tratados com as famílias de forma motivadora e acolhedora.

Foram promovidos ainda eventos, como noitada com as famílias, envolvendo pais, filhos, diretores, coordenadores, funcionários, no intuito de estabelecer um convívio mais próximo e harmonioso com as famílias e esta ação os aproximou mais, tanto dos filhos, da escola, os pais no contato com os professores, gestores e funcionários em geral.

Os encontros bimestrais e as rodas de conversas contaram com a participação dos pais, e o resultado obtido foi a percepção da importância da união, colaboração e o trabalho coletivo gerando uma convivência mais próxima com a escola de seus filhos.

Ao longo de todo o desenvolver das ações do Projeto Família nosso maior Patrimônio valorizou-se as experiências e vivências trazidas pelos os pais, para que os mesmos pudessem se tornar mais envolvidos com o projeto e como consequência com a vida educacional de seus filhos.

O resultado do projeto foi avaliado durante toda sua execução de forma individual e coletiva, as avaliações ficaram por conta da equipe de autoras do projeto que proveram os encontros. Contou-se com participação dos mediadores, diretores, coordenadores que também avaliaram o projeto e ao final como forma de registros foram produzidos *portfólios* por escola.

Assim este projeto foi desenvolvido e tem como resultado uma avaliação positiva, pois a partir de sua execução as famílias passaram a participar de forma mais efetiva nas atividades realizadas pela escola e como consequência ocorreu a melhoria da aprendizagem dos alunos.

## Conclusão

Sendo fundamental o envolvimento da família no processo educacional do aluno, percebe-se a necessidade da existência da parceria família e escola para que o processo educativo se efetive de forma eficiente e eficaz. Assim o Projeto família nosso maior patrimônio, buscou em todas as suas ações fomentar a participação efetiva da família na vida escolar de seus filhos. O envolvimento através da parceria família escola significa uma aprendizagem eficaz e como consequência uma educação de qualidade.

No decorrer do desenvolvimento do projeto foi possível adquirir alguns conhecimentos no que tange ao papel da família e da escola como duas instituições com importantes responsabilidades educacionais e de formação do educando. Assim sendo, nada melhor de que estas instituições trabalhem juntas para que o processo de formação educacional do aluno ocorra de forma significativa e eficaz.

Ao concluir o projeto observa-se que os objetivos traçados foram atingidos e que família e escola podem desenvolver uma relação de parceria, onde conhecer a família de perto é o ponto principal para o desenvolver de um trabalho conjunto eficaz.

Através deste Projeto percebe-se que cabe a escola conhecer e se inteirar sobre as mudanças a fim de adaptar suas ações, e isso foi possível através do referido projeto com as reuniões interativas, formativas e dinâmicas, momentos democráticos de aproximação e interação com a família para que ambas consigam formar seus filhos e alunos em verdadeiros pensadores, empreendedores, sonhadores, líderes não apenas do mundo em que estamos, mas do mundo que somos.

Espera-se ainda que este estudo possa contribuir para aqueles que acreditam que a família seja nosso maior patrimônio e que através da parceria com a escola se possa ajudar o aluno a desenvolver-se de forma plena, garantindo-se ao mesmo o maior objetivo do educar. A aprendizagem.

## Referências

ANTUNES, Celso. *A afetividade na escola: educando com firmeza*. Londrina: Maxiprint, 2006.

GOMES, Maria Carvalho. *A importância da participação familiar no contexto escolar*. Londrina. Mostra de Projetos SESI, 2012.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. *Pais e educadores: quem tem tempo de educar?* Porto Alegre: Mediação, 2007.

PIAGET, Jean. *Para onde vai à educação?* Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

SOUZA, Maria Ester do Prado. *Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar*. Paraná. PDE, 2009.

TIBA, Içami. *Quem ama, educa!* São Paulo: Gente, 2002.

# Um olhar sensível sobre a formação continuada de professores na perspectiva de solucionar os desafios constantes da participação do núcleo familiar na rotina escolar do educando

*Arlete Gonçalves Rocha Ribeiro*

arleteflower@hotmail.com

*Joana Anália Albuquerque*

joanaanalia9@gmail.com

*Marlete Gonçalves Gomes*

ggomesmarlete@gmail.com

## Introdução

**E**ste trabalho visa discutir sobre questões voltadas para a importância da formação continuada para o professor no intuito de torná-lo um elo mediador entre escola e família. É de grande valia que haja um constante aprofundamento e reflexão nos desafios de se fazer uma escola de qualidade, que permita o acesso a todos sem distinção, mas, que, também, possa garantir a permanência do educando no sistema escolar.

Reflete-se sobre a relevância de uma formação continuada para o professor que possibilite compreender e intervir junto a família quando se fizer necessário, sendo um recurso indispensável à formação humana. Visa ter a família como parceira para que o envolvimento fortaleça a ação educativa e se efetive de fato e de direito a educação.

Muito se discorre sobre as questões voltadas à participação do núcleo familiar na rotina educacional dos alunos. Porém, é importante analisar a participação direta do professor em todas as múltiplas vivências que ocorrem dentro da escola. Sabe-se que o professor é quem tem o contato direto com os funcionários da escola, com os alunos e com as famílias. Neste contexto todo o embasamento teórico deu-se considerando estudos realizados em obras de autores renomados que tratam das questões da formação continuada do professor e de sua ênfase para o engajamento familiar junto à escola. Com o propósito de referenciar todo o trabalho investigativo realizado para a composição deste artigo e para isto, nos propusemos a construir um referencial teórico que desse suporte para as nossas indagações e intervenções.

Neste artigo tem-se a reflexão sobre a formação continuada do professor na perspectiva de desenvolver um trabalho voltado para a parceria do núcleo familiar e escolar. Apresenta ainda uma discussão sobre família e escola: as perspectivas da cidadania para o educando vislumbrando o valor desta parceria, tendo no professor o mediador direto. Discorre-se ainda sobre o papel do professor como instrumento facilitador da parceria entre estas duas instituições. Utilizou-se da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo descritivo, para a realização deste estudo tendo como lastro as conclusões e visão dos autores escolhidos para alicerçar o

trabalho, como também comparar o pensamento dos mesmos com o das autoras deste artigo.

## Resultado e discussão

### *Formação Continuada do Professor: base para fundamentar a participação do núcleo familiar na vida escolar do educando*

Para se compreender como se dá os processos de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, se faz imprescindível considerá-lo como essencial para qualificação como forma de torna-lo capaz e reflexivo, assumindo a responsabilidade de sua formação cidadã, sendo protagonista de sua ação voltada a participação cidadã.

A formação continuada dos professores possibilita o acesso a práticas coletivas, construtivas e colaborativas, apontando caminhos para articulação dos saberes docentes, voltados a um trabalho direcionado e desenvolvido com as famílias dos educandos, suscitando assim a participação efetiva das mesmas na vida escolar dos seus filhos.

As preocupações mais gerais centram-se nos processos de construção do conhecimento profissional, saberes e identidade do professor, tendo na formação continuada a base da profissionalização docente. Dessa forma o professor crítico-reflexivo, deve buscar atender às especificidades diferenciadas, tendo na parceria família e escola uma forma de superar os velhos paradigmas de participação da mesma no ambiente escolar. Além da socialização a escola tem também a função de fazer com que o educando se aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos.

Neste contexto a formação continuada do professor deve torna-se base para compreender e fundamentar a participação da família no dia a dia escolar do educando, não

podendo ser negada a importância que a família possui tanto no âmbito das relações sociais, nas quais ela se inscreve, quanto ao nível da vida emocional de seus membros. O professor precisa estar atento aos aspectos essenciais existentes na família, pois possui um papel fundamental na formação dos sujeitos e de sua identidade social. O professor tem a função de socializar os sujeitos, alunos e famílias. Além disso, deve estar preparado para fazer compreender que a escola é a instituição que deve preparar para a consciência política e para a cidadania e que o exercício da cidadania acontece por meio do comprometimento social e político.

### *Família e escola: perspectivas de cidadania para o educando*

A escola é um espaço para se buscar outras formas de respeito. A noção de reconhecimento ali se destaca e precisa ser investigada, significada e praticada. A evolução do conceito de cidadania, que deve muito à noção de reconhecimento, talvez possa apresentar algumas sugestões sobre avanços futuros nas noções de respeito para a garantia de proporcionar ao educando o exercício pleno da cidadania. A família é considerada o alicerce da sociedade, devendo ter a proteção do Estado, não se devendo, portanto, falar em cidadania sem que antes se faça uma ampla reflexão, sobre os direitos e deveres do cidadão. Toda criança e adolescente tem o direito de ser criado e educado no seio de sua família e excepcionalmente, em uma família substituta, devendo ter assegurada a convivência familiar e comunitária. A lei afirma que todos têm direito a educação, somente assim irão se definir as questões de cidadania.

Família e escola devem proporcionar uma educação que ajude o indivíduo a crescer como pessoa, proporcionando-lhe meios para adquirir e desenvolver as virtudes e os

valores, tais como: a sinceridade, a generosidade, a obediência, a honestidade, a lealdade, a amizade, a bondade, e a solidariedade, dentre outros. A família e a escola têm um papel muito importante no desenvolvimento mental, psicomotor, social e afetivo do ser humano. A família é responsável pelo desenvolvimento da personalidade e do caráter do educando para os desafios que apresentam durante toda a vida, tendo no diálogo seu principal viés, podendo assim buscar a perpetuação de valores éticos e morais, essenciais ao exercício da cidadania. Desse modo, a escola, juntamente, com a família ao estabelecerem parcerias por meio do diálogo, perceberão que através da troca de experiências e conhecimentos, darão início a uma educação repleta de princípios necessários para a vivência no mundo atual e assim viverem o exercício pleno da cidadania.

A educação em primeira instância é dever da família, sendo o segundo responsável o poder público. O fato é que a função da escola não deve se limitar apenas a escolarização, mas também a educar. Partindo deste pressuposto a família tem deixado a desejar quanto ao seu dever primordial, o que obriga a escola a cada vez mais assumir o dever de educar e escolarizar. Porém, a escola não pode desconsiderar a sua principal missão no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. É comum perceber nos estudos de alguns autores a concordância de que a família está se eximindo da educação de seus filhos e colocando muitas expectativas na escola. O que se percebe ao confrontar as opiniões é que de forma quase unânime, quando se trata de discorrer sobre a família e a escola numa perspectiva de possibilitar a cidadania para o educando, são categóricas as posições, sobre os benefícios do estabelecimento de uma parceria entre ambos.

### *O papel do professor como facilitador da parceria família escola*

A parceria entre família e escola, possui um mediador que busca no desenvolver de suas ações a concretização do trabalho desenvolvido no cotidiano escolar. O professor exerce a função de facilitador, com o objetivo de formar cidadãos conscientes para uma sociedade que tenha como finalidade desenvolver valores éticos e morais numa perspectiva de um futuro promissor. Diante de tal cenário a instituição escolar tem no professor a sustentação e pressuposto para justiça e que esta seja fruto da construção de todos os envolvidos.

Nesta perspectiva o aprender vai significar estar trocando saberes um com o outro. O professor mediará este aprendizado, através da acolhida, da presença física e simbólica, reconhecendo o aluno como participante ativo da construção do saber, fazendo-o sentir-se parte do grupo, implicando-o diretamente nos processos de colaboração existentes nas relações desenvolvidas na sala de aula.

A escola e a família são consideradas as duas principais instituições responsáveis pela educação e formação integral do sujeito na sociedade moderna. Mesmo possuindo papéis distintos todas as suas ações estão interligadas e tem no papel do professor um ícone de grande relevância para que esta interligação se efetive. A família deve ser responsável pela aprendizagem dos valores e a escola deve trabalhar os conhecimentos que nortearão suas vidas. Ressalta-se ainda que um professor preparado, em processo de formação continuada tem melhores condições de vivenciar situações adversas dentro do ambiente escolar, e mediá-las resolvendo-as de forma a propiciar a integração família e escola em prol do desenvolvimento pleno do educando.

## Conclusão

Ao longo de todo o estudo realizado compreende-se que ao se tratar de família e de escola reporta-se a compreensão de que tais instituições desempenham um papel relevante na trajetória escolar do educando e que o professor é peça essencial no estabelecimento das parcerias entre ambas. Neste contexto percebe-se que é fundamental uma formação direcionada para este profissional, que terá em sua formação continuada, os subsídios necessários para desenvolver suas funções de acordo com as demandas que se apresentam no ambiente escolar.

Discorrer sobre o que alguns autores pensam a respeito do professor e sua formação continuada, como agente de possibilidade de trazer os pais/responsáveis para a escola, propiciou uma reflexão sobre a importância da mediação para o estabelecimento de parcerias e aproximação entre o núcleo familiar e o escolar. Trazendo a experiência de desenvolver um olhar sensível para a referida formação dos professores, percebendo que na interpretação dos autores pesquisados existe uma perspectiva com a utilização de ações voltadas a solucionar um dos maiores desafios da escola nos dias de hoje que é participação da família na vida escolar do educando.

Tendo como objeto de estudo a formação continuada do professor e como esta pode influenciar no estabelecimento de parcerias entre família e escola, percebe-se que existe uma combinação na opinião dos autores pesquisados, no que diz respeito a trazer a família para a responsabilidade de participar da vida escolar do educando como também, a compreensão de que o professor é o sujeito mediador direito de todo este processo de parceria.

Se faz necessário que a escola desenvolva um olhar voltado à importância de o professor estar sempre em formação, pois somente através de ações que suscitem a participação da família na escola, estando presente no processo educacional de seu filho. Assim, os resultados obtidos ao elaborar este trabalho apontam para a importância do estabelecimento da parceria entre a família e a escola, na perspectiva de que o professor é o principal mediador de todo este processo, enfatizando que somente com esta parceria o processo educativo será evidenciado e efetivado de forma plena. Como resultado, destaca-se que a formação continuada do professor é de suma importância e pode contribuir para levar a família a participar do cotidiano escolar do educando. Salienta-se que a pesquisa levou a compreensão de que escola e família devem caminhar juntas, para que possa permitir o êxito do processo educativo, fortalecendo as relações existentes no ambiente escolar e contribuindo de forma positiva e significativa para a aprendizagem do educando. Nos achados da literatura as opiniões contribuem para um embasamento teórico coeso, mostrando que estão em conformidade com os resultados obtidos. Espera-se que este trabalho possa servir de subsídio para pesquisadores que veem na formação continuada do professor uma possibilidade de solucionar os desafios constantes da participação do núcleo familiar no cotidiano escolar do educando.

## Referências

CARVALHO, Olívia de. *O valor da decisão precoce: da sinalização à elegibilidade – caminhos da intervenção precoce*. In: Jader da Silva Alves & Arthur Moreira da Silva Neto (org.), *Decisão: Percursos e Contextos*. Vila Nova de Gaia: Eu Editó, 2012.

CHALITA, Gabriel. Educação: *A solução está no afeto*. São Paulo: Gente, 2001.

COLL, César. Educação, escola e comunidade: na busca de um novo compromisso. Porto Alegre: *Revista pedagógica*, 1999.

DIAS, Maria Luíza. *Vivendo em família*. São Paulo: Moderna, 2005.

PARO V. H. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2007.

REIS, Risolene Pereira. *In Mundo Jovem*, nº 373. Fevereiro, 2007, p. 6;

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 7. ed. São Paulo: Libertad, 1989.

# Avaliação: uma reflexão sobre a prática

*Cristiana de Sousa Serpa*

cristianag.sousa@gmail.com

## Introdução

O presente trabalho tem por finalidade estimular a reflexão sobre a prática docente perante a avaliação pedagógica fundamentado em estudos de teóricos conceituados que buscam sanar a inquietude da real função da avaliação, visto que o assunto é bastante relevante e pressupõe uma das estratégias de mensuração no processo de ensino aprendizagem. A avaliação apresenta fundamental importância quando utilizada dentro dos propósitos legais na qual se validam sua finalidade, acompanhar o desenvolvimento do aluno de modo sistemático e periódico, utilizando ferramentas empíricas e teóricas fundamentadas cientificamente, faz-se necessário compreender o que é a avaliação, isto é, conceito teórico, natureza empírica, métodos e análises confrontando-os, pois, a sua aplicabilidade a fim de nortear o educador/educando na busca dos distintos processos de aprendizagem rumo a metas ainda não alcançadas. Por demonstrar complexidade em sua compreensão e aplicabilidade Luckesi (2001) nos lembra que na maioria das vezes o que fazemos no nosso sistema educacional é verificar a

aprendizagem, e representá-la por notas ou conceitos, com objetivo principal de classificar alunos em aprovados, reprovados, ou suspeitar de possíveis distúrbios ou dificuldades de aprendizagem.

Mediante uma perspectiva errônea a respeito da avaliação carece uma análise a respeito dos efeitos da mesma sobre o avaliado, pois estará sujeito a melhorar ou piorar a relação professor-aluno, o que poderá contribuir ou não para a garantia de sucesso no processo ensino e aprendizagem. Mediante uma perspectiva equivocada a respeito da avaliação carece uma análise a respeito dos efeitos da mesma sobre o avaliado, pois estará o aluno sujeito a desenvolver relação de parceria/confiança no educador e no processo avaliativo ou causar um efeito contrário devastador de repulsa e bloqueio na assimilação e apropriação dos conteúdos, o que refletirá na garantia de sucesso no processo ensino-aprendizagem. A avaliação tem se tornado alvo de estudos e problematizações nos últimos anos, de fato o tema é complexo e sua amplitude permeia o estudo de críticos e leigos, discussões e debates de estudiosos que pesquisam sobre o assunto, exigindo desta dedicação e responsabilidade mediante uma reflexão que norteie a prática pedagógica onde a mesma representa um instrumento de indiscutível relevância no processo de ensino-aprendizagem. Avaliar vem do latim *valere* que significa atribuir valor e mérito do objeto de estudo; é atribuir um juízo de valor, implicando em medir/classificar. O que se tornou uma das significações mais utilizadas na avaliação do ensino aprendizagem resultando na seletividade e discriminação de notas e conceitos, contribuindo para os prejuízos educacionais e sociais decorrentes da aprovação/reprovação. As consequências destas ações podem provocar sequelas pedagógicas, psicológicas e sociais, pois a aprendizagem

deixa de ser algo prazeroso e desafiador. Questionamentos tais como: O que é avaliar? Porque avaliar? Como avaliar? O que pretende-se com a avaliação? Precisam está pautadas e coesas com a prática docente de uma avaliação que tenha objetivos claros e fundamentados em teorias, estudiosos e saber empírico do professor e aluno indo de encontro a uma significância do saber e uma reflexão acerca da evolução do conhecimento. Buscar a compreensão acerca dos processos avaliativos do ensino onde o mesmo é permeado de subjetividade, normas, códigos e condutas pré-estabelecidos configura -se importante marco na redução do discurso sobre a avaliação é uma prática fora de sua realidade.

Avaliar é um processo de determinação da extensão nas quais os objetivos educacionais se projetam, avaliação na perspectiva de construção do conhecimento parte de duas premissas: da confiança dos alunos em construir suas verdades e a valoração de suas manifestações e interesses. Assim para HOFFMAN: Quando a finalidade é seletiva, o instrumento de avaliação é constatativo, prova irrevogável. “Mas as tarefas na escola deveriam ter o caráter problematizador e dialógico, momentos de trocas de ideias entre educadores e educandos na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado” (HOFFMAN,1996,p.66).

A avaliação vem sendo equivocadamente utilizada como instrumento de aprovação/reprovação/classificação, como uma prática de medição/classificação para alcançar ou não o saber e posteriormente a ascensão social. Essa visão dicotomiza a prática corrente da avaliação, de não utilizá-la como instrumento que auxilie no processo de ensino – aprendizagem perdendo-se em mensurar e quantificar o saber, deixando de identificar e estimular os potenciais individuais e coletivos. Internalizar que a avaliação é um

instrumento positivo é o primeiro passo para a mudança na postura do professor e na visão do aluno. Deve-se entender que a partir da mesma, constará subsídios para traçar o plano, objetivos e métodos aos quais pretende-se atingir. Refletir sobre a condição do processo de avaliação nos remete a questionamentos tais como: A avaliação promove ou exclui o aluno? Os professores sabem avaliar? Que o objetivo do processo avaliativo? O educador enquanto figura principal de mediador deste contexto deve apontar a importância da avaliação, os conceitos a ela atribuídos, os instrumentos avaliativos a serem utilizados bem como os valores a ela agregada. Ou seja captar e transmitir que o ato de avaliar é amplo não se restringindo a um único objetivo, vai além de medir e/ou classificar a mesma possibilita a tomada de decisão diante de uma situação favorável ou não da ação avaliada. O discente terá um olhar diferente perante avaliação a medida que conscientizar-se que a mesma não terá apenas por finalidade medir/julgar ou classificar, ao contrário lhe subsidiará como instrumento/ferramenta de autoconhecimento do que necessita ser melhorado. Que a avaliação não deve ser vista como algo perturbador ou ameaçador e sim como aliada. A relação de como é vista a avaliação dependerá do olhar do indivíduo sobre a mesma. De que maneira foi plantada, disseminada a finalidade e/ou propósito da avaliação? Ao tomar ciência das possibilidades e das mudanças frente aos resultados de uma avaliação, o que a mesma pode proporcionar, o indivíduo perceberá quão valiosa pode se tornar esse instrumento, grande aliada não só perante os estudos ou trabalho, tampouco um trampolim para ascensões e/ou promoções, mas sim uma aliada pra vida.

Em termos gerais avaliação é algo que transcende a prática pedagógica desponta como algo natural no fim de

um ciclo. As condições de avaliação a que são submetidas os discentes ao concluírem um ciclo pedagógico ou o fato de ter que passar por passar exames que mensurem o saber, muitas vezes não reflete a veracidade do conteúdo dos quais os mesmos se apropriaram, pois ao menor sinal de saber que passarão por este processo desencadeia mecanismo de bloqueios comprometendo a veracidade dos fatos. Para Libâneo: a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos e dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e à atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar” (LIBÂNEO. (1994, p. 195). O indivíduo terá um olhar diferente sobre a prática avaliativa a partir do momento que for quebrado o estigma que a avaliação tem de julgadora e classificatória. Vendo além do que os olhos podem enxergar sendo bem utópica a avaliação é algo que impulsiona a ser a buscar o melhor é verificar em que ponto se encontra

e onde se almeja chegar. É uma análise daquilo que se é versus aquilo que desejo alcançar/tornar-se, não no sentido de ter e sim daquilo que se pode apropriar-se: o conhecimento.

Infelizmente essa não é uma tarefa fácil para os docentes visto que estes são investidos da responsabilidade de cumprir o que reza as políticas nas quais estão inseridas as práticas pedagógicas e são recrutados para atingir determinados objetivos. Não que essa postura não seja legítima, mas o questionamento latente é: de que forma essa deve se concretizar? Pautada em quais ideias? De que maneira é exposto? Desmitificar que a avaliação não é somente julgadora e classificatória é algo desafiador perante uma sociedade cada vez mais competitiva. Desafio este que cabe ao docente tomar para si, porém consciente que é um trabalho árduo e latente se confrontados com o que é vivenciado e praticado. O papel da avaliação destina-se a obter conhecimentos e elementos que beneficiem o desenvolvimento do indivíduo e amplitude de suas apropriações cognitivas, promovendo os aspectos morais e intelectuais representado na figura de um indivíduo com autonomia social, política e cidadã. O sistema que norteia a prática avaliativa deve ser interessante, motivadora e disciplinada, ao observar a “deficiência” do aluno, o docente agirá alternado métodos, reforçando conteúdos visando atender as necessidades do aluno, tornando-se a nota apenas uma referência sobre qual caminho trilhar. Mediante uma perspectiva equivocada a respeito da avaliação faz-se necessário uma análise a respeito dos efeitos da mesma sobre o avaliado, o mesmo estará sujeito a avançar ou não em determinada proposta ou processo pré-estabelecido. Daí sua contribuição para a garantia do processo de ensino aprendizagem e sua utilização como indicador para a qualidade de ensino. A avaliação é um processo natural pelo qual

o indivíduo impreterivelmente passará nos diversos âmbitos: pessoal, social e institucional (escolar e acadêmico). O desafio é tornar o processo avaliativo deste último necessário e natural para o avanço do processo de aprendizagem assim como é importante nas demais esferas da vida. Impulsionar questionamentos (O que sei? O que pretendo saber, conhecer, apropriar-se? Estou satisfeito no ponto no qual me encontro? É despertar atitudes e reflexões que engrandeam o indivíduo, aguçando sua curiosidade, incessante pelo saber e sempre em busca do conhecimento. A avaliação tem como função precípua demonstrar a contribuição como instrumento de aperfeiçoamento e prática pedagógica, utilizá-la como coerção ou como algo positivo dependerá de quem conduzir o processo. Desse modo constata-se que a avaliação é um meio e não um fim, nela desenrola-se um processo no qual é possível observar, analisar, interpretar a formação do conhecimento, fornecendo dados concretos e ou relevantes e oportunizando a tomada e decisões.

Segundo (LUCKESI, 1997), avaliar tem basicamente três passos:

- Conhecer o nível de desempenho dos alunos em forma de constatação da realidade.
- Comparar essa informação com aquilo que é considerado importante no processo educativo (qualificação).
- Tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados.

Neste sentido, é essencial definir critérios importantes, informá-los aos alunos sem uma necessidade, pois a avaliação só tem sentido quando é contínua, provocando

o desenvolvimento do educando. (p.88). A avaliação como instrumento norteador na prática pedagógica configura-se poderosa ferramenta na construção do conhecimento, desmistificar e quebrar paradigmas é uma missão árdua e requer tempo de estudo, dedicação e persistência, embasado em teóricos e experiência empírica, pois existe a necessidade de confrontação de levantamento de dados e análise dos resultados. O professor em sua essência é um desbravador, romper a prática tão somente da avaliação de resultados incorporando a valoração e necessidade da avaliação como um degrau a ser galgado pelos alunos, ressaltando a mesma como algo positivo e que os resultados fazem parte do processo positivo ou não, fará os discentes saírem da zona terrorismo ou conforto, sem dúvida é o maior desafio a ser vencido.

As condições a que são submetidos os alunos no tocante a avaliação de resultados embasados em provas e notas de fato é algo desafiador e por que não dizer aterrorizante em sua totalidade, pois em sua maioria os exames a que são submetidos não tem como principal foco avaliar o que foi aprendido mas sim o fornecimento de dados estatísticos. Quanto a aplicabilidade da avaliação não existe fórmula pronta para a mudança acontecer, este é um processo embasado primordialmente no equilíbrio do que discorre o sistema pedagógico versus a inovação e aceitação de novos conceitos e práticas de avaliação. Provas, notas, diagnósticos, observações, anotações, análises, não importa o método que será utilizado, o que importará será a intencionalidade por trás da ação, e os meios utilizados para obtenção do objetivo maior que é a consolidação da aprendizagem do aluno, e a assimilação do positivo do conceito de avaliação como algo transformador na escola e pra vida.

## Resultado e discussão

Conforme apresentado no decorrer deste artigo a avaliação é uma ação que deverá ocorrer em conformidade com os objetivos e metas previamente pautados e propostos, decorrente de uma ação mediadora do educador em detrimento da assimilação e apropriação de conteúdos e ideias por parte do discente, para que esta obtenha um resultado satisfatório positivo e conseqüentemente o sucesso da jornada escolar e acadêmica. Por ser abrangente e complexa o processo de avaliação, contata-se a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática visando o aprimoramento diante das barreiras e resistências em torno do assunto ora abordado. No tocante a avaliação ser utilizado somente como instrumento de classificação ou medição observou-se que esta pratica além de ultrapassada poderá deixar sequelas e desenvolver bloqueios, impossibilitando o avanço e o crescimento da aprendizagem do educando. A avaliação da aprendizagem é um desafio que requer transformações nas atitudes, exige reflexão, estudo e o mais importante, a ação do docente com a iniciativa de uma nova postura exploradora de novos métodos e conceitos frente sua prática pedagógica e a inclusão do discente na incorporação dessas mudanças. A avaliação deve ser consciente percebida como um meio de detectar no aluno suas dificuldades, necessidades e porque não dizer habilidades e conhecimentos tomados para si, o educador então agirá mediando, ou seja, criando situações que estimulem cognitivamente: observação, percepção, reflexão, capacidade de discussão e resolução. É através de novos processos e métodos que o professor poderá ser um agente ativo de transformação na sociedade, contribuindo na formação do sujeito crítico e funcional com

participação plena na vida social, política, cultural e profissional na sociedade.

## Referências

GOLDBERG, M. A. *Avaliação educacional: medo e poder*. São Paulo: Cortez 1980.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Adriana de Oliveira. *Avaliação escolar: julgamento X construção*. 4º ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1997.

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

# Influência da família na aprendizagem dos alunos na escola pública

*Delane Kátia Silva Gomes*

delane\_k@yahoo.com.br

*Casemiro de Medeiros Campos*

casemiroonline@casemiroonline.com.br

## Introdução

**N**os últimos tempos tem se falado bastante sobre as dificuldades de aprendizagem de alunos nas séries iniciais. Criou-se então uma discussão sobre de quem seria a culpa para tal fracasso escolar. A família aponta a escola como culpada, e esta, a família. Apesar de a família ser apontada como uma das variáveis responsáveis pelo fracasso escolar do aluno, a sua contribuição para o desenvolvimento e aprendizagem humana é inegável (CARVALHO, 2000). As opiniões de divergem, pois a àqueles que veem na parceria entre escola e família, uma grande ferramenta para alcançar o sucesso escolar. Mas àqueles que afirmam que a tarefa de formar os educandos dentro das instituições escolares é função apenas da escola, os pais não têm que intervir. Segundo Rebelo (1996, p. 83) “chamar o pai, a mãe, ou os avós à vida da sala é uma forma de os integrar e responsabilizar na

própria escola, o que é o mesmo que dizer responsabilizá-los e com eles cooperar na educação das crianças”. Um dos fatores a ser investigado nesta pesquisa é o fato das instituições familiares estarem passando por mudanças nas suas estruturas. Até que ponto, essas mudanças afetam aprendizagem das crianças nos anos iniciais. O próprio conceito de família e a configuração dela têm evoluído para retratar as relações que se estabelecem na sociedade atual. Não existe uma configuração familiar ideal, porque são inúmeras as combinações e formas de interação entre os indivíduos que constituem os diferentes tipos de famílias contemporâneas (STRATTON, 2003).

Atualmente os modelos de familiares são tão diferentes e diversos que não podemos reduzir o conceito da família apenas sobre o paradigma da família tradicional (CAMPOS, 2016). O conceito de família vem sendo substituído por arranjos familiares. Campos (2016 p. 48) explica que “o conceito de família seria uma aproximação entre o que tradicionalmente se compreende como família e a tentativa de se entender o que realmente ela é na realidade, diante de tantos tipos constitutivos de agrupamentos.” Essa questão gera no seio familiar, o surgimento de situações que muda as relações familiares, pois a necessidade de sobrevivência faz surgir novos agrupamentos, com uma reorganização das funções e dos papéis entre os membros, rompendo assim com o modelo tradicional e com a dimensão nuclear da família. Outro ponto a ser abordado nesta pesquisa, é a função social da escola, em meio a tantas mudanças sócias ocorridas nesse novo mundo globalizado. A escola emerge, portanto, como uma instituição fundamental para o indivíduo e sua constituição, assim como para a evolução da sociedade e da humanidade (DAVIES; SILVA; MARQUES, 1993).

A pesquisa tem como objetivos, investigar como se dá o acompanhamento das famílias à aprendizagem das crianças, se de fato essa assistência é um elemento indispensável para o sucesso escolar dos indivíduos, qual o papel da escola, além de repassar os conteúdos científicos, bem como, obter um maior conhecimento acerca das relações existentes entre a escola e a família.

## Objetivo

Analisar o papel da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem das crianças matriculadas em uma escola pública. Tendo como objetivos específicos pesquisar sobre o processo histórico da constituição da família e da escola na sociedade antiga, a evolução e mudanças de ambas as instituições na sociedade contemporânea; Averiguar se há relação direta entre o bom desempenho ou não dos estudantes, com o acompanhamento sistemático das famílias.

## Metodologia

Os procedimentos metodológicos utilizados serão a pesquisa empírica, como também estudos bibliográficos, com uma abordagem qualitativa.

## Resultado e discussão

Para a escola é muito mais fácil atribuir as famílias a culpa pelo fracasso de seus filhos, enquanto na realidade, ela também tem sua parcela de culpa, como também o sistema que gerencia as escolas. Além dos já citados, fatores econômicos, sociais, políticos e culturais, também exerce influên-

cia, quando a questão é sucesso escolar e que precisam ser levados em conta. Assim, as instituições escola e família, acabam por desvirtuar o papel que cada uma desempenha na educação das crianças. Varani e Silva (2010, p.515) acrescentam que as “transformações ocorridas na família e na escola camuflaram as atribuições específicas de cada uma delas”. No mundo atual, é difícil conceber um modelo de sociedade que não tenha na sua base dois pilares fundamentais, a família e a escola, que são “duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada” (PERRENOUD, 1995, p.90). É preciso conhecer e ter bons argumentos para tentar mudar o pensamento daqueles que direta ou indiretamente estão envolvidos nesse processo de apropriação do conhecimento por partes das crianças, principalmente nas séries iniciais, onde a dependências, destes é bem maior. Segundo Varani e Silva (2010), “a educação é um direito da família e da escola. Ambas devem interagir para garantir os direitos da criança nas questões referentes ao ensino, dando-lhes suporte e apoio para o pleno desenvolvimento da aprendizagem.” A educação recebida na família, se sobrepõem às demais que o indivíduo recebe no decorrer de sua vida, pois acredita -se ser uma fonte confiável de saberes. Oliveira (2010, p. 65) menciona que a educação recebida na escola é um complemento à familiar, onde será desenvolvido os aspectos educacionais pedagógicos do indivíduo, “sendo de grande importância o entrosamento família-escola na execução da tarefa educativa”.

## **A educação no Brasil – processo histórico**

A educação sempre teve um papel importante na formação humana. Contudo, há muitas barreiras que precisam

ser derrubadas, principalmente com relação aos autores responsáveis por esta transmissão e consolidação do saber pedagógico. A política atual das escolas é atribuir aos pais uma cota na participação das atividades pedagógicas, para assim evitar o fracasso escolar, que atualmente vem tomando proporções alarmantes. A discussão a respeito dos fatores que possivelmente influenciaria nesse fracasso, algum tempo vem sendo objeto de estudo, principalmente nos Estados Unidos, que desde a década de 60 destaca a participação das famílias como um meio para o sucesso escola. No Brasil, na década de 70 os estudos na área educacional sofreram algumas influências da sociologia radical americana e da sociologia francesa, bem como, de estudos que tiveram com base o relatório de Coleman na década de 60. Um estudioso que se destacou nesse período foi Luis Antônio Cunha, que em sua obra intitulada Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, cuja 1ª edição foi publicada em 1975, afirma: “No Brasil, infelizmente, não há um estudo como esse que mostre, claramente, que as crianças da classe trabalhadora (naquele caso, de um segmento etnicamente distinto) frequentam escolas de qualidade mais baixa e são mais intensamente afetadas por ela no seu desempenho educacional. No entanto, é possível tomar alguns dados, mesmo que parciais, e tentar especular sobre a existência de fenômeno da mesma natureza em nosso país, apesar de não podermos medir sua intensidade, como fez Coleman para os Estados Unidos.” (CUNHA, 1989, p.152) Então durante as décadas de 60 e 70, os estudos eram pautados na ideia de que fatores externos justificavam grande parte do fracasso escolar na época. Já na década de 80, pesquisas procuraram salientar os fatores intraescolares, como forma de ponderar concomitantemente os fatores sociais e escolares nas desigualdades educacio-

nais. (GOLDBERG *et al.* 1981; BRANDÃO, BAETA, ROCHA, 1983). Algumas pesquisas seguiram essa linha de pensamento. Merecem destaque pesquisas relacionados sobre avaliação do rendimento escolar, realizado pela Fundação Carlos Chagas, pela Fundação Cearense de Pesquisas, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e por pesquisadores estrangeiros no âmbito do Programas de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro – EDURURAL (GATTI, 1993; HARBISON, HANUSHEK, 1992). Harbison e Hanushek (1992) investigaram o impacto do EDURURAL nos estados de Pernambuco, Ceará e Piauí, avaliando as consequências dos investimentos do projeto em capacitação docente e insumos educacionais sobre o rendimento dos alunos e as taxas de promoção na escola primária. A pesquisa possuía as seguintes características: desenho quase-experimental, com escolas não incluídas no programa EDURURAL formando um grupo de controle; desenho longitudinal, que submeteu os mesmos alunos a avaliações nos anos de 1981, 1983 e 1985, além de coletar, nos mesmos anos, informações sobre variáveis intraescolares e socioeconômicas e de adotar a abordagem de valor agregado que objetivava mensurar os progressos cognitivos de cada aluno a cada biênio. (*apud* BONAMINO e FRACO, 1999).

As políticas públicas pensadas para a educação brasileira sempre estiveram atreladas a interesses econômicos, cujo objetivo destas, era elevar o país a um patamar de país desenvolvido. Para tanto se fazia necessário a tomada de decisões que mudaria o quadro da educação no Brasil. Entre as medidas pensadas para mudar o quadro tornava-se necessário erradicar, ou amenizar, as mazelas sociais, entre elas o analfabetismo, aumentar o tempo de escolaridade da população brasileira e formar pessoas qualificados para o

mercado. Passamos por momentos educacionais importantes como O Manifesto dos Pioneiros da Educação; o movimento de alfabetização, cujo grande representante foi Paulo Freire; a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 4.024/61); e por fases difíceis, como a implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) pelo governo militar, que apenas certificava a população matriculada nos cursos oferecidos, mascarando o problema e interrompendo os avanços conquistados. (*apud* Pereira, 2007) Após um longo período de muitas lutas, a educação brasileira começa a avançar com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, considera a “Constituição Cidadã”, pois ela instituía dentre tantos direitos, o princípio da igualdade entre as pessoas. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988). Em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Base da Educação. Lei 9.394/96, que apesar de não ter sido discutida pela sociedade e sim apresentada pelo governo, significou avanços e possibilidades para a educação. (PEREIRA, 2007) Até no século XX predominou, no Brasil e no mundo, a escola para as elites. Mosé (2013, p. 47) diz que “[...] a educação era pública, mas pouco acessível, poucos completavam o ginásio, mas quem conseguia completar possuía uma formação básica muito consistente”. Após a Segunda Guerra Mundial, emerge o pensamento de escola para todos, conceituando que, o melhor lugar para as crianças era a escola. Mosé (2013, p. 48) frisa “[...] que essa certeza se sustenta na ideia iluminista de progresso, que prometia um mundo melhor, dado pelas conquistas das ciências”, assim como “[...] o acesso ao conjunto

de bens viria através da educação” (MOSÉ, 2013, p. 48). Uma verdade que de fato não se cumpriu. Como o ensino básico dirigido as massas praticamente não existiam antes do século XIX, e surgiu para atender às necessidades de mão de obra para a sociedade industrial, a educação das massas no mundo se confundiu com uma educação fragmentada, dividida, sem contexto (MOSÉ, 2013, p. 48). Sobre a missão básica da escola, neste contexto, Justo (2006, p. 28) afirma que era “[...] reunir e confinar indivíduos num determinado espaço geográfico e psicossocial, ou seja, trancafiá-los para aí serem submetidos àquilo que o capitalismo exigia deles”. Neste mesmo contexto, Mosé (2013, p.49) compara as escolas com “[...] fábricas, com uma imensa linha de montagem, uma absurda fábrica de pessoas”. Entre os principais exemplos que se pode citar, relacionando escola com indústria estaria o som do apito sonoro. O ensino fora dividido em séries, em saberes isolados que não se contextualizam entre si, com tempo estimado para cada um desses saberes. As escolas de massa perderam os grandes pátios, agrupando grande quantidade de crianças, em pequenos espaços, sentados enfileirados, prezando o silêncio, conforme Mosé (2013). “Ao buscar dar conta da totalidade do saber, a escola moderna não conseguiu dominar a razão sobre a totalidade do saber e isso provocou uma crise de identidade sem precedentes. Como se não bastasse, as mudanças rápidas, os avanços científicos e tecnológicos e o mundo da informação e a globalização constituem o atual cenário mundial. Este apresenta também grandes contrastes econômicos e sociais, os quais exigem do ser humano um repensar dos seus atos diante da vida e da escola, uma adequação para atender às demandas da atual conjuntura” (LEÃO *et. al.*, 2014, p.92). A partir da óptica capitalista, hoje no Brasil se tem uma preocupação sobre

que tipo de educação está sendo oferta no país. Que tipo de pessoas estão sendo formadas nas escolas brasileiras, principalmente no setor público, já que uma das necessidades do mundo capitalista é ter pessoas qualificadas para o mercado de trabalho. O que se percebe é que está havendo uma escassez de mão de obra qualificada para atuar nos setores mais elementares do comércio e das indústrias. Houve mudanças no fundamento empresarial e escolar. A “[...] sociedade não requer mais aquele sujeito reto, parado, coerente, previsível, controlado, comedido, estável, persistente”, mas preferencialmente “[...] um sujeito plástico, flexível, criativo, fragmentado, múltiplo, difuso, impulsivo, intempestivo, incontrolável [...]” etc, que saiba “[...] transitar de um lugar a outro, de um sentimento a outro, de um produto a outro, percorrendo todos os seus espaços interativos, alargando o máximo possível suas possibilidades afetivas” (JUSTO, 2006, p. 31). Em meio a essas mudanças, a educação brasileira passa por desafios, que nos leva a questionar se de fato está contribuindo com a sua função social. Atualmente as crianças ingressam cada vez mais cedo na escola, e sobre esta recaem as funções de educar e cuidar destas crianças, de acordo com Justo (2006, p. 36) a “[...] responsabilidade da formação integral, ou seja, é encarregada da tarefa de cuidar do desenvolvimento da criança e do adolescente no plano cognitivo, emocional, afetivo, social, político”. Ainda neste contexto da industrialização pela qual o país passava, muitas crianças na idade escolar eram submetidas ao trabalho infantil, sendo assim privadas de frequentar a escola, mesmo sendo este um direito constitucional. Para suprir as demandas que vão surgindo com o tempo, alguns artigos da Constituição brasileira passam por reformulação. Neste caso, a adoção de “[...]”

medidas concretas para tornar efetiva a aplicação da regulamentação que proibia o trabalho infantil antes dos dez anos” (VARELA; ALVARES-URIA, 1992, p. 69). Para garantir que de fato às crianças tivesse acesso a escolarização, o governo diminuiu a idade de ingresso das mesmas na escola, onde está iniciada sua vida escolar na Educação Infantil aos quatro anos de idade. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Art. 6º destaca: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 1996). Todas essas regulamentações e legislações são fatores importantes para o surgimento da escola atual (contemporânea).

Assim, Varela e Alvarez-Uria (1992), definiram cinco questões pertinentes na construção do nosso modelo de escola tradicional. 1. A definição de um estatuto da infância. 2. A emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças. 3. O aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de “elaborados” códigos teóricos. 4. A destruição de outros modos de educação. 5. A institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis. (VARELA; ALVARES-URIA, 1992, p. 70). A educação brasileira nos últimos anos contribuiu muito para a melhoria da qualidade de vida da população, principalmente das classes menos favorecidas da sociedade. Mas infelizmente, nem todos os cidadãos conseguiram essa qualidade de vida através da educação. Se faz ainda necessário a implantação de mais políticas públicas que favoreçam a melhoria da qualidade de vida de todo o povo, independente da sua classe social.

## A família e seu papel social

Na sociedade contemporânea o conceito de família e sua configuração vêm passando por algumas transformações. Muitas das mudanças de paradigmas ocorridas na sociedade estão diretamente ligadas à alteração dos padrões familiares. Desta forma, às famílias estão se constituindo de acordo com os arranjos, e o meio onde estão inseridas. Assim, o conceito de família vem sendo modificado para atender as novas configurações que estão se estabelecendo na sociedade, a partir de combinações e arranjos, fazendo surgir além da família tradicional, a recasada, monoparentais, homossexuais, dentre outras. (STRATTON, 2003). Na constituição das famílias, Ariés (2012, p. 10) apresenta um dado importante que indica não existir a obrigatoriedade do amor, da afetividade entre os membros familiares, pois a presença desses sentimentos não seria fator preponderante para que existisse o equilíbrio familiar. Ele conclui “A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental” (ARIÉS, 2012, p. 158). Com o tempo esse contexto foi mudando, segundo Ariés: (1978, p. 225) “[...] a família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com as crianças”. Os laços afetivos foram se estabelecendo, uma maior intimidade com os filhos, levou as famílias a se preocuparem mais com a educação dos mesmos. Conforme o autor, com o início da Idade Moderna, aproximadamente na metade do século 17, a aprendizagem tradicional é substituída pela escola. A escola dá as famílias a possibilidade de educar seus filhos, não mais misturadas com os adultos, e em espaços adequados à aprendizagem de acordo com sua faixa etária. Esse distanciamento dos filhos desenvolveu nos pais sentimentos que antes não existiam.

“Essa afeição se exprimiu, sobretudo através da importância que se passou a atribuir a educação” (ARIÉS, 2012, p. 11). A partir disso, a família começa a se organizar em torno da criança, dando-lhe importância, fazendo com que os filhos saíssem do anonimato e não pudessem mais ser substituídos sem que isso causasse dor e, como consequência, diminuíram o número de descendentes, para que eles fossem mais bem cuidados (ARIÉS, 2012, p. 11). Ariés (2012, p. 159) faz uma correlação entre escola e família, aduzindo que: como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola”. Nesta afirmação, Ariés (2012, p. 160) inclui as meninas “[...] a extensão da escolaridade às meninas não se difundiria antes do século XVIII e início do século XIX”. As meninas eram educadas em casas alheias pela prática e pelo costume, mais do que pela escola. O conjunto de mudanças pelas quais passaram as famílias, desde a família medieval, até a moderna “[...] por muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos” (ARIÉS, 2012, p. 189). De acordo com o pesquisador, “Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais” (ARIÉS, 2012, p. 189). Com o advento da modernidade, a saída das mulheres dos lares para o mercado de trabalho contribuiu muito para as várias mudanças nas instituições familiares. A função de provedor deixou de ser apenas do homem da casa, onde a mulher passa a contribuir na manutenção da família. Ao sair de casa, a mãe passa a deixar a educação de seus filhos a cargo de outras pessoas, como também das instituições de ensino, que emerge para absorver essa demanda da sociedade urbana. (DUARTE, 2000). Com o avanço das tecnologias,

a demanda da sociedade que absorve mais o tempo das pessoas, diminuindo assim o tempo de convívio dos membros familiares, ocasionou o crescente número de separação e divórcios. Desta forma, as famílias foram deixando um pouco de lado a educação familiar, cuja dinâmica era baseada na afetividade, na transmissão de valores, crenças, ideias. No século XX, além do aumento do divórcios e separações, podemos citar o aumento da expectativa de vida, a diminuição do índice de mortalidade, o aumento de mulheres integrando o mundo do trabalho como fatores preponderante que influenciaram diretamente as famílias e seus estilos de vida. Neste contexto, as famílias modernas não se constituem tão somente pelos laços sanguíneos, mas por um conjunto de fatores afetivos, cognitivos, sociais, culturais que as definem. Contudo, essas mudanças sociais ocorridas nos dias de hoje, dão origem a uma diversidade de papéis e funções no núcleo familiar, estabelecendo uma nova dinâmica de poder neste ambiente. Como afirma Menezes (1990, p.53), (...) “a noção de família alterou-se desde a Idade Média. Efetivamente, tal como outras unidades, a família é permeável às mudanças económicas e políticas que se vão verificando na sociedade”. Dentre tantas mudanças pelas quais passam as instituições familiares atualmente, incluímos o fato de que esta estaria em crise, assim como a escola.

## **A importância da relação entre família e escola no processo de alfabetização das crianças**

Na sociedade contemporânea, “Os pais tornam-se, assim, os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade” (NOGUEIRA, 2006,

p. 161). Assim, encontramos registrada na legislação brasileira a função da família na educação dos seus filhos, junto com a escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação possui vários artigos com essa temática, sendo alguns deles: Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). Também fica claro no artigo 12 da LDB que os estabelecimentos de ensino devem: “VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996). No Artigo 13, cabe aos docentes incumbir-se quanto à “VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (BRASIL, 1996) Segundo Nogueira (2006), em seus estudos nessa temática, acredita que “[...] no passado, as relações entre a família e a escola eram bem menos frequentes e, sobretudo, mais restritas em sua natureza, isto é, o campo e o teor das trocas eram bem mais limitados” (NOGUEIRA, 2006, p. 163). Assim, Nogueira (2006), partindo de estudos em Montandon (2001) sobre o assunto, frisa que no ao final do século XIX e início do século XX: [...] a maioria das famílias não se relacionava com a escola pública, nem tinha meios para expressar ou fazer valer, enquanto grupos distintos, uma atitude crítica. As autoridades escolares preocupavam se pouco com as suas opiniões. (...) Assim, em geral os pais não eram admitidos na esfera escolar e as relações família escola, tal como as

preconizamos atualmente, não existiam nas cidades. E, se é verdade, que no quadro de comunidades menores como as vilas ou aldeias, o professor, principalmente o do primeiro ciclo, desempenhava um papel mais alargado do que nas cidades e estabelecia relações com as famílias, não podemos pensar que nas zonas rurais os pais tinham uma maior intervenção no plano pedagógico do que nas cidades (MONTANDON *apud* NOGUEIRA, 2006, p. 163) Para Nogueira (2006, p. 163), seria um erro pensar que essa relação não existia, “Embora, no passado essa relação fosse seguramente mais esporádica, menos intensa e de natureza diferente”. Ocorrem no histórico de participação familiar três processos, sendo o primeiro o de aproximação, nele “[...] escola e família intensificam suas relações de modo nunca antes conhecido. A presença dos pais no recinto escolar e sua maior participação em determinadas atividades tornam-se mais comuns” (NOGUEIRA, 2006, p. 164), fazendo com que essa relação se amplie para além da participação em associações de pais e mestres e reuniões: Pesquisas vêm mostrando benefícios na integração família e escola. Alguns fatores vêm favorecendo essa integração, principalmente quando a escola tem nas suas diretrizes ações que favoreçam tal envolvimento. O projeto político pedagógico da escola, quando bem elaborado, pode ser um instrumento importante que viabiliza esse processo. É importante que os pais conheçam o projeto político pedagógico da escola e se envolvam no desenvolvimento do mesmo. Esta é uma valiosa oportunidade de os pais conhecerem a instituição que o auxiliará no processo desenvolvimento cognitivo de seus filhos, como também é uma forma da escola conhecer melhor a família do seu aluno. São inúmeros os benefícios decorrentes desta interação. *Hess e Holloway* (*apud* ENSMINGER; SLUSARCICK, 1992) destacam

cinco aspectos do processo de funcionamento da família considerados fundamentais para promover a integração entre esses dois ambientes. São eles: a interação verbal entre a mãe e a criança, um relacionamento afetivo positivo entre os pais e a criança, as crenças e as influências dos pais sobre os filhos, as estratégias disciplinares e de controle e as expectativas dos pais. Estes aspectos influenciam a família, de maneira direta, e a escola, indiretamente, constituindo-se num campo de investigação extremamente rico, cujos dados poderiam subsidiar as políticas públicas brasileiras no que diz respeito à elaboração de planos e projetos nacionais (BOCK, 2003; BOST, COLS, 2004; MARQUES, 2002). Uma boa relação entre família e a escola propicia mais condições para que a criança se desenvolva cognitivamente e afetivamente. Assim, pais e professores devem ser estimulados a discutir e buscar estratégias conjuntas e específicas ao seu papel, que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua (LEITE; TASSONI, 2002). Alguns subestimam os reais benefícios desta relação. Por exemplo, para Fadel (1998), o ambiente familiar é negligenciado como o iniciador e promotor das práticas de leitura e escrita; no entanto, os elementos linguísticos e da escrita são trabalhados antes, durante e depois da vivência escolar, no contexto familiar. Sobre isso, Luria (1988) ressalta que ao copiar o comportamento da mãe ou do irmão, rabiscando ou desenhando, a criança reconstrói internamente o processo da escrita, envolvendo os aspectos motor, cognitivo, social, além dos significados culturais desta atividade. Em muitos casos, a escola não aproveita essas experiências trazidas pelos educandos, incorporando-as ao seu currículo como forma de desenvolver as capacidades cognitivas deste aluno. A escola, em parceria com a família, desempenha funções muito importantes para desenvolvimen-

to da criança e da alfabetização. A boa relação entre essas instituições é fundamental para obter e garantir resultados que favoreçam o desempenho dos trabalhos pedagógicos, e garantir o aprendizado dos educandos. É necessário manter um diálogo permanente entre os envolvidos nesse processo, já que a educação da criança acontece em meio a esses dois ambientes diferentes.

## Conclusão

Cada vez mais cedo, a escolarização se torna presente na vida das crianças e cada vez mais tarde ela é finalizada. A introdução de modelos e maneiras de propiciar a interação entre a família e a escola, reconhecendo a contribuição e os limites da família na educação formal é fundamental para “diversificar os sistemas de ensino e envolver, nas parcerias educativas, as famílias e os diversos atores sociais” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E UNESCO, 2000, p. 56). A participação e a afetividade dos pais no contexto escolar são muito importantes para o desenvolvimento, a formação do educando e para a aprendizagem da criança, de forma a apoiar, encorajar e estimular os filhos. O envolvimento e o interesse dos mesmos com a escola vão criar uma relação fundamental e de grande importância para o desenvolvimento cognitivo, cultural, emocional e social da criança. Muitas vezes as famílias responsabilizam os educadores pela educação de seus filhos, esquecendo a sua importância e o seu papel como educadores, e muitos professores e diretores acham que os pais não têm muito a contribuir com o aprendizado e com o currículo escolar. Muitos acham que a contribuição dos pais no processo pedagógico já se dá ao enviar seus filhos pra escola com bons modos e boa autoestima e não em

participar do dia a dia da criança na escola e do projeto político pedagógico da escola. Escola e família não devem trabalhar isoladamente, ambas são responsáveis pela formação do indivíduo, pois é na família que a criança obtém o capital simbólico e social, e na escola desenvolve o capital escolar. A escola tem um importante papel no desenvolvimento da criança, deve criar condições para a criança descobrir por si mesma (FERREIRO, 2001). Pais e professores devem estar sempre unidos para que tenham alicerce em uma educação participativa e rentável psicologicamente. O importante não é apenas saber ler e escrever, mas formar e ser formado. Não podemos culpar e escolher um culpado. Devem se unir e trabalhar todos juntos, refletindo na formação do sujeito e em seu futuro cultural e social (FORMIGA, 2007).

## Referências

- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 1, n. 110, p.143-155, jul. 2000. <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742000000200006>.
- REBELO, Isabel. Detalhes da minha História de Vida: um testemunho. *Revista educação: a educação pré-escolar*, Porto, v. 1, n. 12, p. 57-72, jan. 1996.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- ARIÈS, Philippe. A família. In: \_\_\_\_\_. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. Cap. 3.
- BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de pesquisa*, [s.l.], n. 108, p.101-132, nov. 1999. <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15741999000300005>

BRASIL. Constituição. *Artigo nº 205*, de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <[https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_205\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp)>. Acesso em: 15 jan. 2018.

CAMPOS, C. Medeiros. *Saberes docente e autonomia dos professores*. 6. ed. Petrópolis: Editora Voz, 2016.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 1, n. 110, p.143-155, jul. 2000. <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742000000200006>.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento educacional no Brasil*. 11. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

DAVIES, Don; SILVA, Pedro; MARQUES, Ramiro. Os professores e as famílias: a colaboração possível. Lisboa: Livros Horizonte, 1993.

DUARTE, Sandra. O emprego das mulheres e as estruturas de apoio às crianças. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 4., 2000, Coimbra. *Atas do IV congresso português de sociologia*. Coimbra: Cps, 2000. p. 3 – 9. Disponível em: <[https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462e-040a7a15a\\_1.pdf](https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462e-040a7a15a_1.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2018.

ENSMINGER, Margaret E.; SLUSARCICK, Anita L.. Paths to High School Graduation or Dropout: A Longitudinal Study of a First-Grade Cohort. *Sociology of education*, [s.l.], v. 65, n. 2, p.95-108, abr. 1992. JSTOR. <http://dx.doi.org/10.2307/2112677>

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre a alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001. FORMIGA, Nilton Soares. *Pais e professores como explicação de variáveis do rendimento escolar*. Psicologia, Paraíba, 2007. Disponível em: [http://vemprafam.com.br/wp-content/uploads/2016/11/4\\_A-importancia-da-familia-na-alfabetizacao-da-crianca.pdf](http://vemprafam.com.br/wp-content/uploads/2016/11/4_A-importancia-da-familia-na-alfabetizacao-da-crianca.pdf) Acesso em: 2 set. 2018.

GATTI, B. Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. *Estudos em avaliação educacional*, n.10, p.67-80, jul.-dez. 1994.

GOLDBERG, M. A. et al. *Seletividade sócio-econômica no ensino de 1º grau*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

JUSTO, Jose Sterza; LA TAILLE, Yves de; SILVA, Nelson Pedro. *Indisciplina/ disciplina – ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2006

LEÃO, Marcelo Franco *et al.* Reflexões sobre a transição da escola moderna para a contemporânea e sua influência nos Processos de ensino e de aprendizagem. *Signos*, Lajeado, ano 35, v.1, n. 2, p. 88-102, jul. 2014.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: condições do ensino e a mediação do professor. *In: AZZI, R.G.; SADALIA, A.M.F.A. (Orgs.). Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 113-142.

MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Revista educação e realidade*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p.155-170, dez. 2006.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Os 50 anos do ‘Relatório Coleman’. O Estado de São Paulo. São Paulo, p. 1-3. 21 jun. 2016. Disponível em: <<https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,os-50-anos-do-relatorio-coleman,10000058321>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. *Introdução à sociologia da educação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PEREIRA, Sandra Márcia Campos. Projeto nordeste de educação básica e o fundescola: uma análise do discurso gover-

namental e do banco mundial sobre a qualidade da educação. 2007. 149 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

REBELO, Isabel. Detalhes da minha História de Vida: um testemunho. *Revista educação: a educação pré-escolar*, Porto, v. 1, n. 12, p. 57-72, jan. 1996.

STRATTON, P. Contemporary families as contexts for development. In: VALSINER, J.; CONNOLLY, K. (Orgs.). *Handbook of developmental psychology*. London: Sage. 2003. p. 333-335.

VARANI, Adriana; SILVA, Daiana Cristina; A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & educação*, São Paulo, v.1, n. 6, p.68-96, jun. 1992.

# Matemática através dos gibis: do lúdico ao lógico

*Evanir Guedes*

evanirsilveira@hotmail.com

*Guilherme de Queiroz*

evanirsilveira@hotmail.com

*Bárbara de Souza*

evanirsilveira@hotmail.com

## Introdução

Ensinar matemática sempre foi um dilema, aprendê-la então é quase uma missão impossível. Esta disciplina escolar, apesar de deter um maior número de horas-aula na matriz curricular, enfrenta grandes dilemas como o desinteresse dos alunos e a falta de preparo dos professores. Por isso o maior índice de recuperação e reprovação nas séries finais do ensino fundamental está nos diários de matemática. A prática educativa no ensino da matemática ainda é realizada na sala de aula de forma abstrata e descontextualizada da realidade do educando. Estudos mostram que a disciplina de matemática está entre as que apresentam índices baixos em todos os níveis de ensino.

A matemática é uma disciplina sequencial: não se aprende a multiplicar se não se aprende a somar, isso significa que uma etapa não aprendida compromete a outra. As dificuldades por parte de muitos alunos com relação à

interpretação de situações problema, envolvendo raciocínio lógico causando resultados negativos, logo ficam evidentes, requerendo estratégias pedagógicas diferentes e capazes de resolver o problema. Diante desse fato, tentar amenizar a realidade escolar é compromisso de todos nós.

## Objetivo

Inserir metodologias diferenciadas nas aulas de matemática, otimizando e simplificando o ensino no Fundamental II. Aplicar um ensino mais divertido e lúdico usando histórias em quadrinhos, onde números e sinais são contextualizados em personagens de gibis, levando o aluno a desenvolver o interesse e identificar possibilidades e subsídios para o aprimoramento da disciplina.

## Metodologia

Escolha do conteúdo a ser trabalhado nas aulas de matemática. Definição do tema e do contexto da narrativa por meio da qual o conteúdo seria trabalhado. Criação dos desenhos e das falas das personagens do Gibi. Oficinas de colorir as revistinhas de HQ. Elaboração de atividades estratégicas de raciocínio matemático para inserção nas HQs. Impressão do material (revistinhas) para aplicação com os alunos das séries iniciais do EF II. Aplicação da oficina de leitura e estudo da matemática através das HQs. Análise dos resultados da aplicação das oficinas. Divulgação do canal em uma rede social de internet da prática e dos resultados da pesquisa.

## Resultado e discussão

O presente trabalho consistiu em colocar em prática uma metodologia de ensino e aprendizagem da matemática nas séries finais do Ensino Fundamental, de forma lúdica e diversificada, através do gênero textual História em Quadrinhos (Gibi).

A pesquisa possibilitou aos estudantes reconhecer o conhecimento matemático como parte integrante do dia-a-dia do aluno, aprimorando sua competência matemática.

## Conclusão

Como participantes deste contexto, alunos do Fundamental II, ficou evidente que aplicações de metodologias diferenciadas podem facilitar o entendimento dos conteúdos, possibilitando o conhecimento matemático acessível e prazeroso através de histórias em quadrinhos.

## Referências

CANAL DO EDUCADOR. *Ensino contextualizado da matemática*. (Disponível em <http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/ensino-contextualizado-matematica.htm>, acessado em 12/09/2016)

SOMATEMÁTICA. *Matemática*: o processo de ensino-aprendizagem. (Disponível em <http://www.somatematica.com.br/artigos/a32/>, acessado em 16/09/2016)

MIGUEL, José Carlo. *O ensino de matemática na perspectiva da formação de conceitos*: implicações teóricas e metodológicas. UNESP. São Paulo: 2012. (Disponível em [www.unesp.br/prograd](http://www.unesp.br/prograd)).

# Por uma dimensão étnico-racial do grafite: Projeto “Negras Raízes”

*Fernanda de Façanha e Campos*

fernandedefacanha@gmail.com

*Catarina Tereza Farias de Oliveira*

catarinaoliveira30@gmail.com

## Introdução

O grafite, composto por diferentes formas, cores, letras e ilustrações, contribui para compor o cenário da cidade. O principal marco dessa manifestação tem como fonte a transgressão, o protesto e os descontentamentos, explicitamente políticos ou não, como expressão de resistência frente às mais diferenciadas formas de opressão, revelando opiniões e discursos diversos. Essa expressão surge como um dos pilares presentes no movimento *Hip Hop* e de acordo com os autores Araújo, Martins Filho e Marinho (2015), no artigo “Os muros que falam: a comunicação na cidade”, explicam o grafite com base nos protestos estudantis na Europa, em meados de 1968.

Conforme José Geraldo da Silva Junior (2014), o movimento *Hip Hop* teve seu início nos anos 70 nos bairros de população predominantemente negra de Nova Iorque. Nesse período, os Estados Unidos estavam passando por um momento de crescimento urbano e encolhimento do cres-

cimento industrial das grandes cidades. Conforme (ROSE 1994), os impactos negativos sobressaíram à população afro-americana e hispânica. Referenciando-se à Weller (2011, p. 23), Silva Junior (2014) afirma que o movimento *Hip Hop* “então se desenvolveu como ‘cultura de rua’ e como forma de articulação das vozes oprimidas e marginalizadas dos jovens residentes em bairros periféricos”.

O autor desenvolve que o movimento *Hip Hop* como um todo possui quatro ‘expressões’ artísticas, que são: *grafiti, rap, break dance e Dj*. Vindo de Nova Iorque em meados dos anos 60 a 70, com inspirações no *jazz e funk* houve a criação do *rap* feito por inspirações de diferentes cantores, Mcs e grupos, como Watts Prophets, Last Poets e o cantor Gil Scott-Heron. Ao citar o grafite e sua história, Junior (2014) afirma que “assim como a música e a dança, escrever e desenhar em muros e paredes progressivamente se firmou como elemento expressivo da cultura *hip-hop* emergente” (JUNIOR, 2014, p. 34). Inicialmente o grafite surge apenas com a *tag*, a assinatura do grafiteiro, ou *writer*, em meados da década de 60.

A intencionalidade *sobre* o que comunicar, *onde* fazer essa comunicação e o *conteúdo* dessa mensagem é tido como importante fator comunicativo ao grafite, já que conforme Campos (2010), em “Porque Pintamos a Cidade? Uma Abordagem Etnográfica ao Graffiti Urbano”, o *writer*, grafiteiro, não deve apenas pintar bem, mas deve saber utilizar aquele espaço onde grafita. Campos (2010) identifica o muro como um instrumento de comunicação e destaca a busca que os grafiteiros têm pela visibilidade desse grafite. “O facto de o muro estar acessível a todos, converte-o num poderoso instrumento de comunicação, o que determina que seja cuidadosamente controlado pelas instâncias de poder” (CAMPOS, 2010, p. 80).

Em Fortaleza, o grafite é expressado em diferentes bairros, por grupos diferentes e pessoas com formações e profissões diversas. Em meio a essas possibilidades, acompanhamos desde março de 2018 o grupo VTS *Crew*. O grupo foi composto inicialmente em 2005 pelos grafiteiros Tubarão, Mils, Ane e Vivi, mas atualmente há mais dois integrantes que são Edi, de São Luís – Maranhão e Baga, de Salvador – Bahia. Edi foi convidado para entrar na VTS *Crew* em 2011, mas conheceu o grupo em um evento nacional em 2009. E Baga entrou na *crew* em 2011 também, após o grupo ter o encontrado no Rio de Janeiro, em 2010. Eles já se comunicavam por meio do *Fotolog*.

VTS *Crew* significa ‘Viciados em Tinta Spray’, nome escolhido por Mils e Tubarão após tentarem combinações diferentes com outras palavras, mas que já haviam *crews* com as nomeações imaginadas. O grupo foi criado em 2005 no Parque Dois irmãos, local que sempre foi o lugar de ação desses grafiteiros, onde se conheceram e começaram a história da VTS juntos. Atualmente no bairro, Mils e Vivi mantêm a *Life Style Graffiti Shop*, uma loja especializada em produtos para grafiteiros em que os principais produtos são *sprays*, luvas, caps para spray e roupas.

No ano de 2018, o grupo desenvolveu dois projetos que envolvem a questão da raça negra. Um deles é o projeto ‘Negras Raízes’, desenvolvido e executado em conjunto pela VTS *Crew* com o intuito de mostrar a ancestralidade da raça negra a partir da realização de murais sobre tribos africanas e personalidades negras. Conforme Tubarão, no ano de 2018, em janeiro foi feito um mural localizado na Avenida Dois, no Parque Dois Irmãos, sobre a tribo queniana Turkana e outro em junho acerca da tribo Mursi, localizada no sul da Etiópia. Em dezembro de 2018 e janeiro de 2019, a *crew* realizou

o mural Dragão do Mar – Liberdade, também localizado na mesma avenida que os outros já citados.

O outro projeto é o ‘*Black Comics nas Ruas*’, desenvolvido apenas por Tubarão desde março de 2018, que consiste na realização de murais em diferentes locais de Fortaleza e do Nordeste (onde realiza viagens) a fim de divulgar e enaltecer personagens negros de quadrinhos. Todos os murais pintados por Tubarão foram postados em seu *Instagram* com a *hashtag* *#blackcomicsnasruas*. Em cada postagem há as informações sobre o personagem, o local onde foi feito e o bairro. Cerca de nove personagens já foram interpretados e pintados pelo grafiteiro, entre eles estão o Pantera Negra, Gelado (Os Incríveis) e Jeremias (Turma da Mônica).

Com base nessa introdução, esse artigo discutirá a partir dos autores Homi K. Bhabha (2013), Achille Mbembe (2014) e Marc Augé (2003), as questões relacionadas aos murais feitos pela VTS *Crew*, desde o lugar em que foi concebido o mural ao que ele quer comunicar. Para isso realizamos entrevistas separadas com Mils e Tubarão em que responderam algumas questões acerca do projeto Negras Raízes, desde quando o projeto surgiu, o que é, quais as motivações e o que já foi realizado. Para mostrar o trabalho realizado pelos grafiteiros e seus processos utilizaremos fotografias realizadas durante a concepção dos murais. A entrevista com Mils foi realizada no dia 14 de novembro de 2018 e com Tubarão no dia 28 de dezembro de 2018.

## Metodologia

Este trabalho é fruto de uma investigação tendo como metodologia a pesquisa exploratória.

### *De muro em muro, de tema em tema*

Na tarde do dia 28 de dezembro nos encontramos com Tubarão, Mils e Vivi na loja Life Style Graffiti Shop, pertencente a Mils e Vivi – a fonte de renda do casal. A loja é localizada na Av. Dois, no Parque Dois Irmãos, região periférica de Fortaleza. O local também é a casa da família de Mils, onde mora a mãe e parte da família. A loja fica entre a garagem e o portão principal da casa. Atualmente a fachada está pintada com olhos vibrantes pintados por Mils e um fundo na tonalidade de rosa, dando ainda mais cor ao local.

Ao entrar na loja vemos prateleiras nas laterais com blusas, bermudas, bonés e carteiras. A maioria das roupas são do estilo de ‘jogador de basquete’, que segundo Mils é de preferência dele e dos grafiteiros que freqüentam o local. A parede do fundo da loja, atrás da bancada, é completa por um armário de pequenos quadrados com tamanhos diversos. Em cada um deles é colocado sprays e são separados pelas cores das latas. Quando o armário está cheio é por que chegou novas cores, quando está vazio é por que as vendas foram boas e muitas vezes demora pra ter reposição. Mils e Vivi, desde o início da loja em 2016, prezam pelo preço baixo dos sprays e boa qualidade dos produtos.

Quando cheguei na loja Tubarão já estava no local conversando com Mils e Vivi. Sentamos e começamos a conversar sobre o projeto. Inicialmente questionei sobre o título que eles como crew davam ao atual projeto do grupo. Tubarão respondeu que não havia um nome específico para o projeto e que ao postar fotos em suas redes sociais ele sempre indicava, por meio da legenda ou pelas *hashtags* na postagem, o título de ‘Negras Raízes’ ao projeto. Conforme o grafiteiro, o grupo já possuía a ideia inicial de direcionar

trabalhos (murais de graffiti) à temática da ancestralidade e cultura afro, que para ele não deixa de estar relacionado à temática do movimento *Hip Hop*.

O projeto Negras Raízes surgiu em abril de 2018 com a pintura de um primeiro mural realizado por Mils, Tubarão e Edi. A ideia inicial era fazer um mural utilizando como referência um povo africano, uma tribo mais especificamente. Em abril o grupo utilizou como referência a tribo Turkana, do Quênia, e em junho do mesmo ano a tribo Mursi, da Etiópia. Em dezembro, o grupo escolheu outra temática que foi de personalidades negras, em que escolheram o Dragão do Mar como protagonista do mural.

Tubarão explicou que para elaborarem os murais sobre as tribos eles observaram os costumes daquele povo para assim saberem as principais características, desde a vestimenta, indumentária e culinária. Questionei acerca dos assessorios colocados nos murais das tribos e o grafiteiro pontuou que eles dão uma “estilizada pra não ser fotografia, tem que ser *graffiti*”, disse. Ao mencionar a palavra ‘fotografia’, Tubarão explica que quando ele utilizou o termo era para enfatizar a necessidade de fazer *graffiti*, mesmo que a referência dele seja uma foto, já que para ele o *graffiti* possui mais contraste, luzes vindo em direções diversas e uma relação direta com a rua. “O *graffiti* ele tem muito contraste, tem umas coisas deformadas, tem luz que vem num sei de onde então isso da mais a característica. Fotografia é aquela coisa muito modulada, está dentro de um padrão. É um estilo dentro do negócio”, afirmou Tubarão.

Quando foi questionado sobre em como o grupo teve a ideia de fazer o projeto ‘Negras Raízes’, Tubarão mencionou algo importante sobre como o grupo se organiza diante das vontades e projetos que criam e realizam juntos. Ele relacio-

nou a criação do projeto com a criação da *crew*, mencionando que não foi algo planejado, que fez parte de um processo natural e orgânico, em que a partir da troca de ideias e de rabiscos surgiu a inspiração na cultura afro. Um dos principais motivos para isso é que a *crew* é formada por integrantes negros. Além disso, ele relaciona também com a cultura *Hip Hop* que também possui raízes negras em sua criação e desenvolvimento

“Por isso a gente não tem essa questão do nome ser África, é muito da negritude, da ancestralidade. E o que envolve a cultura negra, a cultura negra no modo geral, a África é meio que um símbolo. É muito pra dar também, como é que eu posso dizer, não é uma visibilidade, mas é pra mostrar que a África não é só uma selva onde tem as pessoas passando fome. É mostrar que é um continente rico com 52 países que tem uma grande riqueza, um bocado de coisa e que não é só o que a televisão mostra” (Tubarão, 2018).

Outra questão levantada por Tubarão é que a cultura africana ainda possui presença forte em nosso cotidiano e cultura, como na culinária, na vestimenta e até nas religiões. Tubarão também considera que participar de rodas de conversa sobre cultura afro (como o “Papo de Tambor” que acontece no Cuca Mondubim), ir à uma roda de samba ou ouvir um rap influencia ao planejar um novo mural sobre a temática. Mais uma questão refletida por Tubarão foi acerca das presença forte de cores na cultura africana. O grafiteiro se recorda logo dos tons do por do sol, a transição entre as cores vermelha, laranja e amarelo.

Conforme Mbembe (2014), em “Crítica da Razão Negra”, o autor faz reflexões acerca da raça negra e sua subalternidade. No início da obra, o autor pontua que a raça negra, os escravos, foram expostos ao capitalismo e aos seus riscos sistemáticos.

“Da potencial fusão do capitalismo e do animismo resultam algumas consequências determinantes para a nossa futura compreensão da raça e do racismo. Desde logo, os riscos sistemáticos aos quais os escravos negros foram expostos durante o primeiro capitalismo constituem agora, se não a norma, pelo menos o quinhão de todas as humanidades subalternas” (MBEMBE, 2014, p. 15 e 16).

Para Mbembe (2014) o termo razão negra é ambíguo e polêmico, havendo diversas questões que surgem ao mesmo tempo e ele cita “[...] imagens do saber; um modelo de exploração e depredação; um paradigma da submissão e das modalidades da sua superação, e, por fim, um complexo psíquico.” (MBEMBE, 2014, p. 25). O autor atenta que a linguagem para falar da raça, ou até do racismo, ainda é imperfeita pelas possibilidades de dualidade no entendimento.

O autor traz o termo ‘alterocídio’, que em suas palavras significa “[...] constituindo o Outro não como semelhante a si mesmo, mas como objecto intrinsecamente ameaçador [...]” (MBEMBE, 2014, p. 26). Ao citar Fanon, Mbembe esclarece os ressentimentos que podem-se relacionar à raça.

“Mas, tal como explica Frantz Fanon, a raça é também o nome que deve dar-se ao ressentimento amargo, ao irrepreensível desejo de vingança, isto é, à raiva daqueles que lutaram

contra a sujeição e foram, não raramente, obrigados a sofrer um sem-fim de injúrias, todos os tipos de violações e de humilhações e inúmeras ofensas” (MBEMBE, 2014, p. 26).

Ainda sobre o conceito de raça, Mbembe (2014) enfatiza que o aspecto da raça na humanidade é uma construção “fantasista ou de uma projecção ideológica” (MBEMBE, 2014, p.27) que possuía a função de desviar a atenção de conflitos que ele considera verossímeis, possíveis, como a luta de classes ou de sexo. Com isso, a superioridade da raça passou a ser algo presente que para o autor, nesse sentido, o hemisfério ocidental se colocava como centro em que com seus “direitos” edificaram uma sociedade civil das nações (MBEMBE, 2014, p. 27).

“O Resto – figura, se o for, do dissemelhante, da diferença e do poder puro do negativo – constituía a manifestação por excelência da existência objectal. A África, de um modo geral, e o Negro, em particular, eram apresentados como os símbolos acabados desta vida vegetal e limitada. Figura em excesso de qualquer figura e, portanto, fundamentalmente não figurável, o Negro, em particular, era o exemplo total deste ser-outro, fortemente trabalhado pelo vazio, e cujo negativo acabava por penetrar todos os momentos da existência – a morte do dia, a destruição e o perigo, a inominável noite do mundo” (MBEMBE, 2014, p. 28).

Ao citar palavras como ‘resto’ e ‘objeto’ – por mais duras que essas palavras sejam – o autor demonstra a insignificância que a raça negra poderia apresentar naquele mundo

tendo como centro o Ocidente. Para ele, a negatividade que se teria com a África e em particular com o Negro, era o que ele considera como o ser-outro vazio, sem perspectivas de vida. Assim, o autor também nos esclarece que ser escravo expressa a perda do lar, do corpo e do estado crítico, ou seja, aquele ser humano passar a ser um objeto, uma coisa, ou até como ele define no trecho colocado acima “eram apresentados como os símbolos acabados desta vida vegetal e limitada” (MBEMBE, 2014, p. 28). Entretanto, se formos observar a cultura negra encontramos riquezas e possibilidades diversas (até de sobrevivência) quanto à realidade que viviam em períodos de escravidão e luta. A VTS *Crew* com a realização dos murais traz a imagem das tribos africanas e de personalidades negras como símbolos de relevância social e importância para o entendimento de suas origens.

No mesmo ambiente que entrevistei Tubarão, no dia 14 de novembro de 2018, entrevistei Mils sobre o mesmo projeto, ‘Negras Raízes’, com perguntas similares. Fazer as entrevistas separadas facilitou já que os dois têm visões um pouco diferentes sobre o mesmo projeto, que acabam sendo complementares. Mils iniciou sua fala pontuando que de uns tempos para cá, a partir de 2016, os integrantes da VTS se “perceberam” como negros e com isso tiveram a necessidade de falar a partir do *graffiti* a questão étnica e racial. Para isso, o grafiteiro considerou que a África, suas tribos, países, dilemas e cores, passaram a ser ponto de debate para pensar em como produzir grafites sobre essa temática com o objetivo de comunicar sobre a origem de sua raça. Pensando sobre sua origem, Mils contou que assistiu uma entrevista do *rapper* Emicida em que ele concorda com o sentimento que o cantor expõe ao falar sobre a exclusão que o negro possui no Brasil.

“Tipo assim, muitas vezes você não se sente daqui, do Brasil, onde você nasceu. Aí você também não se sente da África por que você não nasceu lá. Então assim, você vive em um país que a maioria de nós é excluído, então se você for pra lá também você não se sente em casa. Então a gente é uma pessoa de não-lugar, a gente é um lugar de não – lugar, você não é de lugar nenhum, você não se sente nem daqui nem de lá. [...] Racismo muito forte que as vezes você se sente que não era pra mim ter nascido aqui, mas só que quando você chega em outro lugar você não se sente de lá, você tem um certo vínculo, mas você não nasceu lá. E até certo vínculo com o passar do tempo, questão de sociedade mesmo que te exclui, você não sabe da tua história, da tua raiz e tal, quem é quem. Então você não se sente daqui e nem de lá você é um não lugar toda hora” (Mils, 2018).

A entrevista com Emicida, que Mils utiliza como referência, foi postada no *YouTube* com o título “Emicida: livre, emocional e selvagem – Entrevista completa”, em 16 de maio de 2018, no canal *Le Monde Diplomatique Brasil*. O vídeo possui 22:42 minutos e é dividido em cinco partes, cada uma com um título diferente que está relacionado com o que o entrevistado afirma. Na parte IV, intitulada de “O Banzo”, Emicida cita o que Mils contou, a partir do minuto 16:36.

“A minha teoria é: nós, as pessoas de pele escura, os afro descendentes, os pretos, os negros, o nome que você quiser dar, tá ligado, nascido no continente americano a gente vai ser eter-

namente um não lugar, mano, tá ligado. Por que esse lugar aqui onde a gente nasceu não é nosso, tá ligado? Você não se sente em casa várias vezes e quando você vai pra lá (África) você também não é sua casa la. Por que você não nasceu lá” (Emicida, 2018).

Uma das referências de significado que se pode ter do termo não-lugar é na obra “Não-Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade” de Marc Augé (2003). Ele considera o lugar e não-lugar como sendo polaridades fugidias, que não necessariamente possuem uma ligação intrínseca. Entretanto o autor enfatiza que defende a hipótese de que a supermodernidade é produtora de não-lugares, locais que não se integram aos lugares antigos.

“Os não-lugares, contudo, são a medida da época; medida quantificável e que se poderia tomar somando, mediante algumas conversões entre superfície, volume e distância, as vias aéreas, ferroviárias, rodoviárias e os domicílios móveis considerados ‘meios de transporte’ (aviões, trens, ônibus), os aeroportos, as estações e as estações aeroespaciais, as grandes cadeias de hotéis, os parques de lazer, e as grandes superfícies da distribuição, a meada complexa, enfim, redes a cabo ou sem fio, que mobilizam o espaço extraterrestre para uma comunicação tão estranha que muitas vezes só põe o indivíduo em contato com uma outra imagem de si mesmo” (AUGÉ, 2003, p. 74).

Augé atribui a lugar o sentido de “[...] é o lugar do sentido inscrito e simbolizado, o lugar antropológico” (AUGÉ,

2003, p.76). Outra questão levantada por Augé (2003) é relacionado com a linguagem em que, segundo o autor, “O lugar se completa pela fala, a troca alusiva de algumas senhas, na convivência e na intimidade cúmplice dos locutores” (AUGÉ, 2003, p. 73). Nesse ponto podemos relacionar ao *graffiti* visto que também é um movimento permeado por uma linguagem própria, gírias, lugares e organização, muitas vezes, específicas entre os grafiteiros.

Ao desenvolver a ideia acerca dos entre-lugares em “O Local da Cultura”, Bhabha (2013) coloca que são nesses intervalos emergenciais em que as experiências intersubjetivas e coletivas da nação, ou seja, o interesse de uma comunidade e o valor cultural são negociados. “Esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 2013, p. 20).

Com isso, o autor questiona sobre de que forma os sujeitos são formados nesses entre-lugares que muitas vezes são espaços pertencentes à diferença, seja ela de classe, raça ou gênero e também acerca da aquisição de poder daquele povo. “A força dessas questões é corroborada pela “linguagem” de recentes crises sociais detonadas por histórias de diferença cultural.” (BHABHA, 2013, p. 20). Bhabha (2013) também traz a linguagem como um fator importante na diferença cultural entre comunidades.

Além de querer expressar e comunicar sobre suas origens, Mils também pontuou que o ‘Raízes Negras’ foi uma forma que o grupo encontrou para eles treinarem outras técnicas de ilustração no *graffiti* que vão além da letra e do estilo *Wild Style* (um estilo de *graffiti*) usado por eles. Com

isso eles tiveram a ideia de fazer um mural em que possuísse as assinaturas de alguns componentes da VTS *Crew*, mas também colocar rostos e cenário. Os rostos muitas vezes são colocados para representar a tribo ou alguma personalidade que querem tratar no muro. Os primeiros treinos de Mils para fazer o rosto foi no ateliê do grupo, local que utilizam para debate e treinam nas paredes.

Nas percepções e vivências em campo, tenho percebido e visto que cada participante da *crew* grupo tem sua tarefa específica em cada mural. Entretanto, todas as decisões sobre cores a serem utilizadas, planejamento e organização da pintura são feitas e tomadas em grupo. Por exemplo, no último mural feito para o projeto ‘Negras Raízes’, quatro pessoas participaram em que três fizeram suas assinaturas no estilo *wild style* e um fez o busto do Dragão do Mar, temática principal desse mural.

## Resultado e discussão

### *Cada mural uma história*

Nesse tópico mostraremos imagens dos murais realizados no projeto ‘Raízes Negras’. Para isso, além de idas a campo nos dias que foram feitos alguns dessas pinturas, também acompanhamos pela rede social *Instagram* as postagens dos grafiteiros sobre cada um dos murais realizados. Como base para esse trabalho utilizaremos as postagens feitas pelo *Instagram* da VTS Crew, @vtscrew, e do Tubarão, @tubaraovts, em que realizamos um acompanhamento com base na etnografia virtual.

Para a autora Christine Hine (2004), no livro “Etnografia Virtual”, a internet é algo revolucionário que modificará as formas de se enviar informações em todo o mundo. Para

ela, a perspectiva etnográfica pode ser adaptada para compreender a internet e seus usos de experimentação a fim de ter o objetivo de estudar como a rede virtual é utilizada em determinados contextos.

“Una etnografía de Internet puede observar con detalle las formas en que se experimenta el uso de una tecnología. En su forma básica, la etnografía consiste en que un investigador se sumerja en el mundo que estudia por un tiempo determinado y tome en cuenta las relaciones, actividades y significaciones que se forjan entre quienes participan en los procesos sociales de ese mundo” (HINE, 2004, p.13).

Outra questão colocada pela autora, além do advento da internet, é a base etnográfica que ela explica, visto que ela comenta sobre as condições do etnógrafo, que ao mesmo tempo que é um estranho para o campo também é um nativo por sempre manter este contato próximo. Entretanto o objetivo dele neste momento para Hine (2004) é explicitar os modos de construção do sentido das pessoas (em campo) sejam modos implícitos, não claros, ou tomados como certos, mais claros. “El objetivo es hacer explícitas ciertas formas de construir sentido de las personas, que suelen ser tácitas o que se dan por supuestas. El etnógrafo habita en una suerte de mundo intermedio, siendo simultaneamente un extraño y un nativo” (HINE, 2004, p. 13).

Segundo Hine (2004) é importante pensar a internet nos contextos online e offline que abrangem as dimensões dela como cultura e como artefato cultural refletindo também a relação entre espaço e etnografia. Relacionando com o nosso campo percebemos que ao observar e registrar além

do campo offline, o registro do campo online – em que escolhemos o Instagram como rede social para observarmos os sujeitos da pesquisa – nos deu novas informações acerca do campo, como eventos que aconteceriam, contatos de grafi-teiros próximos aos da *crew* pesquisada. “Hasta la fecha los estudios de Internet se han centrado en su estatus en tanto cultura omitiendo su posibilidad de cornprensión como artefacto cultural” (HINE, 2004, p. 19).

Em abril e maio de 2018 foi postado no *Instagram* do Tubarão e da VTS Crew fotos do primeiro mural do projeto ‘Negras Raízes’. Nele o grupo elaborou uma produção com base na tribo Turkana, localizada no Quênia. A pintura foi realizada por Tubarão, Edi e Mils, em que Tubarão e Mils fizeram os bustos das africanas com artefatos que remetem a características da tribo e Edi fez sua assinatura no estilo *wild style*. A pintura está localizada próximo a loja *Life Style Graffiti Shop* em um muro de um terreno não utilizado.



É interessante observar que na publicação de Tubarão há mínimas informações sobre o projeto que estão desenvolvendo. O possível título 'Raízes Negras' é colocado em uma das *hashtags* postadas pelo grafiteiro.

O segundo mural foi feito por Mils, Vivi e Tubarão na realização do evento de lançamento da tinta Paris 68 na loja Life Style, em 30 junho de 2018. Compareci ao evento e realizei fotografias do processo desse mural que retrata sobre a tribo Mursi, localizada no sul da Etiópia.



**Fotos:** Fernanda de Façanha. Observar as marcações e cores colocadas para a preparação desse mural. Fotos feitas na tarde do dia 30 de junho de 2018.



Observamos que a publicação da foto no *Instagram* da VTS *Crew* informa sobre o mural feito, quem o fez e sobre o evento promovido. Já a foto publicada por Tubarão possui um teor informativo sobre o projeto *Negras Raízes*, que diferente da publicação sobre a tribo Turkana, o grafiteiro já informa sobre a tribo Mursi, sua localização e informação sobre ela.

O último mural é o que se destaca dos outros pela temática, já que foi sobre outro tema. Dessa vez também acompanhei e fotografei todo o processo que se iniciou no dia 30 de dezembro de 2018 e foi concluído por volta do dia 05 de janeiro de 2019. Dragão do Mar foi o protagonista desse mural, que de todos eles foi o que também teve uma atenção diferente pelos grafiteiros. O tamanho do muro era bem maior do que os murais anteriores do projeto (pelas fotos da

pra perceber isso). A pintura também foi feita na Av. Dois, Parque Dois Irmãos, próximo à loja *Life Style*.



**Fotos:** Fernanda de Façanha. Realizadas no dia 03.01 e 05.01 de 2019.

O mural contou com três assinaturas feitas por Vivi, Mils e Edi (exatamente nessa ordem no muro) e por fim o busto de Dragão do Mar, feito por Tubarão e inspirado na estátua localizada no Centro Cultural Dragão do Mar, em Fortaleza. Segundo Tubarão essa escolha de referência foi por ele não ter encontrado imagens na *internet* que se aproximassem uma da outra similarmente. Pela primeira vez observei em campo que o grupo possuía uma espécie de ‘plano do muro’. Ali estava impresso graficamente como eles imaginaram o mural, com um céu escuro e um mar turbulento. A proposta das letras, assinaturas de cada um deles, se apresentam como estivessem saindo do oceano. Também percebi que todos que fazem letras juntos seguem o mesmo critério de escolha das cores, ou seja, um faz um preenchimento ou sombra da letra de uma cor, todos os outros devem fazer o mesmo. Nesse caso a escolha foi o preenchimento verde água, o contorno cinza e detalhes verde-neon.





A VTS Crew ver no graffiti a importância de valorizar e enaltecer a luta dos nossos antepassados, com este objetivo pensamos em começar o ano de 2019 buscando referência de luta em terras nordestinas e começamos pelo Ceará onde ocorreu inúmeras vendas de escravos no século XIX, onde nos levou a história do Jangadeiro Chico da Matilde mas conhecido como Dranão do Mar. cearense símbolo



A VTS Crew ver no graffiti a importância de valorizar e enaltecer a luta dos nossos antepassados, com este objetivo pensamos em começar o ano de 2019 buscando referência de luta em terras nordestinas e começamos pelo Ceará onde ocorreu inúmeras vendas de escravos no século XIX, onde nos levou a história do Jangadeiro Chico da Matilde mas conhecido como Dragão do Mar, cearense símbolo

**Foto:** Fernanda de Façanha. Planejamento gráfico do mural. Foto feita no dia 30 de dezembro de 2019.

As duas publicações possuem o textos iguais, tendo como diferença as *hashtags* utilizadas. O texto fala sobre como VTS *Crew* percebe a importância da figura de Dragão do Mar para o nosso estado e país. Também podemos analisar como esse mural especificamente foi algo pensado e montado por todos eles em conjunto, já que até na publicação do *Instagram* os textos apresentam as mesmas informações.

## Conclusão

A partir dessas percepções e análises podemos concluir que o *graffiti* é uma ferramenta que também pode comunicar e dar visibilidade a algo. Além disso, ele que pode ser utilizado de muitas formas, cores e traços. A VTS *Crew* tem um olhar cuidadoso e crítico ao que produzem, buscando algo que seja além do movimento hip hop, mas que agregue outras culturas junto a isso. Levar as suas questões de origem como ser humano para os muros é uma maneira de mostrar como eles estão buscando algo diferente e não seja “banal”, apenas grafitar por grafitar. Por trás da ação e do *graffiti* há todo um contexto que a crew tenta comunicar a partir das postagens nas redes sociais e conversas informais, sejam na loja Life Style ou em outro lugar.

Canevacci (1997) também comenta acerca da comunicação urbana que considera possuir uma grande detenção de controle das comunicações. Nesse meio, o autor discute que a sociedade, considerando “As classes sociais, grupos étnicos, as identidades de gênero ou de geração, os muitos norte-sul do mundo, constituem conflitos presentes na comunicação e por ela reciclados. E a cidade permanece como o seu coração visível” (CANEVACCI, 1997, p. 16). Percebemos que a cidade é como um campo que recebe essas diferentes formas de estar e de comunicar nela (e sobre ela) independente de classe social ou gênero, por exemplo, todos nós fazemos parte de conflitos frequentes na cidade.

A presença de diversas *tags* e intervenções urbanas em uma cidade é a demonstração de que há diferentes grafiteiros, pichadores e transeuntes nela. “Uma cidade que se comunica com vozes diversas e todas copresentes: uma cidade narrada por um coro polifônico, no qual os vários iti-

nerários musicais ou os materiais sonoros se cruzam, se encontram e se fundem [...]” (CANEVACCI, 1997, p. 15). Conforme Massimo Canevacci (1997), a polifonia é a combinação de uma ou mais melodias em uma só composição, compondo assim o coro polifônico de determinada cidade. Esse “coro” pode ser formado por vozes vindas de diferentes localizações da cidade.

A rua, sob a percepção de Augé (2003) pode ser um não-lugar, um território a ser ocupado e com pretensões de comunicar em seus muros, mesmo sendo apenas um lugar de passagem. Conforme Campos (2010) o muro é um instrumento de comunicação em que o grafiteiro busca a visibilidade desse grafite. Os moradores e transeuntes da Avenida Dois, lugar de frequentes intervenções da VTS *Crew*, já possuem uma certa familiaridade com o *graffiti* por estarem frequentemente vendo e acompanhando realizações de *graffitis* perto de suas calçadas.

## Referências

ARAÚJO, Alessandra Oliveira; FILHO, Tarcísio Bezerra Martins; MARINHO, Lucas. Muros que falam: a comunicação na cidade. *Revista Humanidades*, Fortaleza, v. 30, p. 99-114, jan./jun. 2015.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia as supermodernidade*. Campinas: Papirus, 1994.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

CAMPOS, Ricardo. Visibilidades e Invisibilidades Urbanas. *Revista de ciências sociais*, Fortaleza, v. 47, n. 1, p. 49-76, jan./jun. 2016.

CAMPOS, Ricardo. *Porque pintamos a cidade? uma abordagem etnográfica ao graffiti urbano*. Lisboa: Fim de Século, 2010.

CANEVACCI, Massimo. *A cidade polifônica: ensaio sobre a antropologia da comunicação*. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

HINE, Christine. *Etnografia virtual*. Barcelona: UOC, 2004.

JUNIOR, José Geraldo. *Quadros do reconhecimento: a comunicação política do movimento hip-hop de Curitiba*. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – UFP. Curitiba, p.200, 2014.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Portugal: Antígona, 2014.

# A gestão da emoção na prática escolar

*Flávia Maria Campos de Oliveira*

olivflavia2012@hotmail.com

## Introdução

A Escola Casa da Criança Governador Virgílio Távora, localizada no município de Itaitinga – CE, foi fundada em 1980 e o Lar Nazaré em 1988 no município de Eusébio – CE, atualmente também localizada em Itaitinga, atende dois perfis de crianças específicos, ou seja, recebe somente crianças que estejam em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social, para o serviço de atendimento integral 24 horas, cuja vaga é solicitada pela família ou responsável, através do conselho tutelar, ou àquelas crianças e adolescentes que foram tirados da guarda da família temporariamente, o acolhimento institucional.

Devido atendermos esse perfil, muitas vezes nos deparamos com situações de preconceitos. As pessoas acham que nossos alunos são incapazes de aprender, que não ficam quietos, que não sabem fazer outra coisa que não seja se comportar mal. De fato, enfrentamos alguns conflitos da ordem do comportamento das crianças, mas pelo que conhecemos, a realidade das outras escolas é diferente? Aliás, a realidade das crianças é diferente? Penso que não! Visto

que rotineiramente lidamos com situações de descontrole e falta de limites por parte das crianças.

O fato é que por muitos anos, me senti mal em relação ao comportamento das crianças. Durante dez anos em sala de aula, senti na pele o que é lidar com a indisciplina. Não foram poucas as vezes que pensei em desistir. Não foram poucas às vezes, que aos gritos mandei aluno para fora de sala e para coordenação. Atitude inútil! No outro dia e durante o ano todo, o mal comportamento se repetia.

Depois mais cinco anos na coordenação e muitas vezes impossibilitada de realizar atividades pedagógicas, devido ao grande número de chamadas nas salas para resolver conflitos (brigas, pontapés, socos, palavrões). Cada vez que se dirigia a sala “apartar” uma briga encontrava professores nervosos, gritando, aflitos. Alguns chegavam a dizer “ou ele ou eu”. Outros foram embora e nunca mais voltaram, pois não souberam lidar com a situação.

Houveram dias que a sala da coordenação ficou cheia de crianças, devido aos constantes conflitos ocorridos. Eu me sentia sozinha, com raiva, frustrada. Dava a impressão de que a escola estava fadada a viver esse ciclo! Será mesmo? Eu não queria compactuar com essa ideia!

Em 2016 quando assumi a direção pedagógica da escola, vi o ciclo se repetir. Crianças com dificuldades de adaptação, muitas brigas nas salas, muitos afazeres acumulados, crianças fora de sala. E nós (agora com a coordenadora pedagógica) o tempo todo “apagando incêndios”, que não eram poucos. O quadro era difícil! Mas nós educadores não podemos nos desesperar, temos que encontrar soluções! Essa é nossa função!

Até que um dia, conversando com a presidente da instituição sobre o cotidiano escolar e conseqüentemente so-

bre o comportamento das crianças, sugeri que a gente fizesse um projeto na escola, onde pudéssemos conversar com os alunos sobre o comportamento deles. Algo que envolvesse toda a equipe, como forma de nos colocarmos mais perto deles. Ela concordou plenamente e me deixou livre para planejar as ações.

Na mesma semana reuni a equipe técnica da instituição (coordenadores, assistente social, psicóloga) e apresentei a demanda. Eles não sabiam bem o que eu queria, mas sabiam dos constantes problemas vivenciados em sala. Fomos conversando, escrevendo as ideias, levantando hipóteses, até que surgiu um projeto. O nome do projeto faz menção a uma hipótese sobre o que estaria gerando tantos conflitos. Aprender a Conviver: Uma Tarefa Possível?

E assim começamos. Conversando com os alunos sobre brigas, confusões, apelidos, sobre as inúmeras vezes em que cometeram algum tipo de excesso e sobre como melhorar a convivência, levando questões do cotidiano para refletirem em sala de aula.

## Objetivos

- Permitir o acesso ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos;
- Favorecer o autoconhecimento, à descoberta da subjetividade, o protagonismo da própria vida;
- Promover saúde e qualidade de vida através da gestão da emoção;
- Favorecer ao gerenciamento dos conflitos, à convivência pacífica e à diminuição dos casos de agressão, *bullying* e da violência.

## Metodologia

A metodologia escolhida para trabalhar as questões referentes ao comportamento das crianças foi a roda de conversa.

Os encontros semanais eram planejados e executados pela equipe técnica da instituição...

Atualmente o roteiro semanal das rodas de conversa, é planejado pela diretora pedagógica, com o material preparado pela coordenadora e execução do próprio professor da turma.

Os assuntos abordados em cada roda, são selecionados pela direção pedagógica, mediante observação das demandas apresentadas pelos alunos.

Os roteiros das oficinas seguem um padrão denominado **MÉTODO AMOR: Afetar – Mediar – ORdenar**, criado durante esse processo.

## Resultados e discussão

O foco inicial do Projeto Aprender a Conviver: Uma Tarefa Possível? era minimizar os conflitos existentes em sala de aula com enfoque na convivência. De certa forma nos preocupávamos com os tumultos gerados por alguns alunos, mas não refletíamos sobre o que poderia estar causando tal comportamento.

À medida em que as rodas eram conduzidas, foi observado que as crianças sentem necessidade de falar. Falar sobre sua família, sobre seus problemas, seus conflitos, medos, dramas. Sobre como se sentem diante de algumas situações. Percebemos que deveríamos trabalhar essas questões

e que ao fazer essas abordagens, estávamos lidando com as emoções das crianças.

“E o que é educar a emoção? É estimular o aluno a pensar antes de reagir, a não ter medo do medo, a ser líder de si mesmo, autor da sua história, a saber filtrar os estímulos estressantes e a trabalhar não apenas com fatos lógicos e problemas concretos, mas também com as contradições da vida”. (CURY, p. 64, 2003)

Percebeu – se que em muitas situações as crianças se fazem de forte, são “marrentas”, “birrentas”, mas no fundo querem atenção devido a alguma situação que estão vivenciando. Se para os adultos é complicado expressar através de palavras o que estão sentindo, o que lhes afetou e de que maneira os afetou, para a criança é quase impossível dar – se conta desses afetos. Porém guardam lembranças, mesmo inconscientes sobre os afetos sofridos. Guardam lembranças que podem trazer prejuízos para vida inteira.

É a fase de construção da personalidade de muitas. Elas precisam de orientação, de um modelo a seguir. Mas infelizmente, o parâmetro que elas têm (no caso a família) não é o mais adequado. É preciso lhes mostrar outras possibilidades. Não se pode deixar que as memórias da infância se tornem sintomas como os causados pela depressão, síndrome do pânico, ou qualquer outro tipo de ansiedade excessiva que seja necessário o uso de medicamentos cada vez mais cedo. E nem testemunhar a evidência de automutilação nas crianças, adolescentes e jovens.

“Como a vida em família não mais proporciona a crescentes número de crianças uma base segura na vida, as escolas permanecem como o

único lugar a que a comunidade pode recorrer em busca de corretivos para as deficiências da garotada em competência emocional e social”. (GOLEMAN, p. 293)

A falta de gestão da emoção tem gerado bastante conflitos na escola, pois por trás de um comportamento de indisciplina de uma criança, muitas vezes o que se encontra é sofrimento, dor, tristeza. Há um pedido de socorro por parte dela, que não tem outra maneira de expressar suas angústias, seus traumas, suas vivências negativas, suas dúvidas. Não são gentis ou serenos, simplesmente porque não aprenderam a ser. As crianças não têm relacionamentos interpessoais saudáveis, não sabem agir de outra maneira.

“Nossa memória só pode ser reescrita ou reeditada, e nunca apagada. Reeditar o filme do inconsciente é o maior desafio do “eu”. Para reeditar o filme da memória temos de sobrepor novas imagens sobre imagens antigas, novas experiências sobre experiências antigas. Isso depende de treinamento”. (CURY, p. 92, 2002)

É necessário entender a criança. Há um aumento considerável de intolerância entre os adultos (na família, no trabalho, no trânsito...) e uma reprodução desse comportamento por parte das crianças. Tal intolerância se mostra na escola através da indisciplina. Crianças que fazem o que querem, que não respeitam colegas e professores, que têm imensa dificuldade de adaptação às regras e limites. Que não parecem sentir medo, pois são geralmente atrevidas, grosseiras, agressivas.

Além disso, temos o excesso de informações na qual as crianças são submetidas constantemente. Muitos estímulos sem supervisão de ninguém. Construção do “eu”, baseado naquilo que a mídia reproduz. As crianças não conseguem organizar tantos pensamentos e conseqüentemente não controlam suas ações. “O maior vilão da qualidade de vida do homem moderno não é seu trabalho, nem a competição, a carga horária excessiva ou as pressões sociais, mas o excesso de pensamentos”, (CURY, 2003).

As rodas de conversa permitem que elas identifiquem suas emoções diante de diferentes situações do cotidiano e conseqüentemente aprendam a controlar suas ações. Ao falar, as crianças organizam seus pensamentos, se libertam de sentimentos ruins, conseguem resignificar os seus afetos. Assim, aumentam as possibilidades de terem maior controle emocional, maior controle de suas ações.

Com a execução do Projeto Aprender a Conviver: Uma tarefa possível? Percebemos na prática o quanto é importante aprender a gerir a emoção, pois as rodas de conversas semanais têm trazido resultados exitosos para os alunos e para a escola. Ao longo desses anos os alunos têm se mostrado mais calmos e conseqüentemente as aulas têm sido menos tumultuadas e mais proveitosas.

Em 2018 os alunos discutiram sobre diversos assuntos com seus professores. Conversaram sobre a violência e sobre o que eles podem fazer para minimizá-la, conheceram pessoas que são referências na luta pela paz. É impressionante como um assunto que parece tão complexo, é tão compreendido por eles, talvez porque a violência infelizmente tem sido o cenário de suas vidas.

Tiveram o tema família em pauta, reconheceram os problemas vivenciados por eles, o papel de cada um dentro

da família, se identificaram com os colegas e compreenderam que apesar das dificuldades e de não poderem escolher a qual família pertencer, eles podem criar outras possibilidades e agirem de maneira diferente.

Pararam para pensar sobre as características individuais. Perceberam que temos defeitos e qualidades, que cada um tem um jeito de ser e que é importante respeitar a todos, inclusive a nós mesmos. Que temos que pensar sobre as nossas atitudes, que não podemos tratar as pessoas de qualquer jeito e que muitas vezes só mostramos nossos defeitos, perdendo oportunidades de sermos mais felizes.

Reconheceram características em si através do olhar do outro. Repensaram a própria imagem, construíram vínculos mais sólidos e reconheceram que atitudes como a empatia são importantes para melhor convivência.

Fizeram uma autoanálise e perceberam que têm muitas virtudes. Que podem e devem fazer dessas virtudes (como a gratidão por exemplo), uma forma de se colocar no mundo. Entenderam que ao explorar suas virtudes, estão promovendo o bem e que fazer o bem, traz benefícios para eles mesmo.

Durante todo o ano, os alunos assistiram filmes, ouviram músicas, fizeram dinâmicas, ouviram histórias... Porém o mais importante foi a possibilidade de escutar (atitude tão difícil entre nós, visto que geralmente falamos), a oportunidade de refletir sobre o que falam e sobre como agem e principalmente poderem identificar e expressarem suas emoções, falando sobre elas. Poder falar sobre o que sentem é libertador, pois “quando a boca cala o corpo fala, quando a boca fala, o corpo sara”.

Tenho escutado lindos relatos dos professores. Eles se emocionam em ouvir as histórias dos alunos, eles choram

junto com os alunos. Posso dizer que as rodas de conversa tem sido um momento terapêutico para os alunos e tem gerado conhecimento para todos nós.

Os alunos já esperam pelo momento da roda de conversa e embora ainda tenhamos presenciado alguns conflitos e detectado alguns sinais de indisciplina, estamos satisfeitos com os resultados que temos produzido até agora, e principalmente, temos a convicção de que estamos no caminho certo, pois é esta a educação que escolhemos para nossos alunos.

## Conclusão

Permitir o acesso às competências sócio-emocionais das crianças é algo bem mais complexo do que simplesmente fazer abordagens sobre as emoções. Trabalhar as emoções é possibilitar momentos de reflexão sobre o que os alunos sentem, mas também porque sentem, como sentem e o que fazem com esse sentimento.

Falar sobre as emoções com as crianças, exige que a gente as observe mais. É necessário fazer uma escuta, abrir espaço para as crianças falarem, refletirem, pensarem. Possibilitar fazerem perguntas sobre diferentes questões e assuntos. Fazer intervenções sobre as peculiaridades de cada criança. É orientar sobre seus erros, incentivar os acertos, não fazer julgamentos, mas colocar – se a disposição, compreender. É essencialmente necessário promover o autoconhecimento.

Não podemos simplesmente chamar de indisciplina alguém que nunca teve oportunidade de se comportar de outra maneira. Eles são vítimas, se encontram sem condições de modificar a realidade. Seria demais querer que elas saibam gerir a própria emoção, se os adultos não sabem!

Basta observarmos as atitudes dos pais/responsáveis e da sociedade de maneira geral e concluiremos que alguns comportamentos das crianças, não teriam como ser diferente, visto que estamos frequentemente diante de pessoas descontroladas, que tratam mal os outros e acham normal, que gritam por tudo e por nada e que reagem com exageros e incoerências à alguns afetos.

Cada vez mais as pessoas estão adoecendo. Crises de ansiedade, estresse, depressão, síndrome do pânico, são apenas alguns dos problemas emocionais que temos presenciado atualmente. Pessoas sendo medicadas cada vez mais cedo por não saberem lidar com perdas, frustrações, etc. O corpo padecendo, vítima de inúmeras doenças psicossomáticas.

Desenvolver as competências sócio-emocionais das crianças será de grande importância, pois só assim será possível mudar o quadro atual de descontrole emocional, e conseqüentemente permitirá que aconteça uma diminuição considerável da indisciplina na escola, dos casos de *bullying* e da violência de maneira geral.

Enquanto escola temos a consciência de que o mundo externo (família e sociedade) reflete no comportamento das crianças. Não queremos ficar parados, vendo o caos acontecer e continuarmos achando que “a escola apenas transmite conhecimento”. Pelo contrário, queremos investir na subjetividade e no protagonismo de cada criança, para que no futuro ela tenha reais condições de modificar o meio em que ela vive e não somente de ser influenciada negativamente por ele.

## Referências

CURY, Augusto Jorge, *Revolucione sua qualidade de vida: navegando nas águas da emoção*. Rio de Janeiro: sextante. 2002.

CURY, Augusto Jorge, *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: sextante. 2003.

CURY, Augusto Jorge, *Inteligência multifocal: análise da construção dos pensamentos*. São Paulo: Cultrix, 2006.

GOLEMAN, Daniel, *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.

VASCONCELOS, Celso dos Santos, *(In) disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELOS, Celso dos Santos, *Para onde vai o professor? resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad, 2003.

# O ensino das ciências humanas: desfazendo paradigmas

*Flávia Maria Campos de Oliveira*

olivflavia2012@hotmail.com

## Introdução

**É** início do ano e como sempre, época de selecionar os conteúdos que serão lecionados no bimestre. De posse dos livros os professores copiam em seus cadernos os capítulos dos livros, separando os conteúdos de cada mês na ordem em que o livro propõe.

Esse procedimento se repete no decorrer de todo o ano letivo. Procedimento esse que eu mesma repeti durante os anos que estive em sala de aula como professora das séries iniciais.

Observo que tudo é feito de maneira automática. Cada um dos professores pega um livro e vai copiando os capítulos. Não conversam sobre as escolhas, raramente refletem sobre a abordagem do livro e não questionam sobre a real necessidade de levar tal conteúdo para sala de aula. Algumas vezes comentam: “esse livro é muito ruim”. Mas não deixam claro sob qual critério o avaliam.

No planejamento diário, dificuldade de escolher as estratégias, resumindo as aulas a uma sequência garantida de leitura feita pelo aluno, leitura explicativa pelo professor,

que muitas vezes somente lia e repetia os dizeres e atividades do livro, como se o livro tivesse que ser o único recurso que poderia ser utilizado nas aulas. O máximo que variava nessa sequência era a rara utilização de trabalhos em equipe, mas que continuava utilizando apenas o livro. Faz-me pensar então, que se a fonte de pesquisa limitava – se ao uso do livro, não seria limitado também a aprendizagem dos alunos?

No final do bimestre, período de avaliações as dificuldades só aumentam, pois todas as questões do livro já foram feitas pelos alunos. O professor, tendo que elaborar questões, passou a dar um novo formato para elas. Assim selecionava algumas questões do livro e as transformava em itens objetivos. Com itens de múltipla escolha a resolução é facilitada para os alunos.

As propostas de avaliações em Ciências humanas foram sempre as que as professoras mais demoraram a entregar para análise e eram essas também, as avaliações que mais sofriam alterações. Todas as vezes que recebia uma proposta me questionava sobre o que o professor estaria querendo saber do aluno, pois muitas vezes cobrava do aluno algo sem significado para ele. E me perguntava: se é isso que está sendo cobrado, então de que forma os conteúdos estão chegando até os alunos? E a resposta vinha no planejamento. Aulas sempre baseadas no livro.

Minutos antes da avaliação, uma revisão, comentando de maneira sutil os itens da prova, fazendo perguntas direcionadas para se certificarem que os alunos assimilaram bem os conteúdos estudados na sala. Há necessidade dessa forma de revisão? Então as aulas dadas não geraram aprendizagem para os alunos?

Ainda sobre as avaliações, foram muitas às vezes em que ouvi os professores reclamarem depois da correção das

mesmas: “parece que eu nunca falei sobre esse assunto naquela sala”. Na sala dos professores, frustração, decepção com o resultado das avaliações. Mas o fato deles responderem as questões corretamente garante que ele aprendeu? Ou os conceitos foram apenas memorizados por eles?

Outro bimestre, novo ciclo se inicia: seleção de conteúdos, planejamento diário, atividades, avaliação. Na prática nada mudou. Então isso significa que todos os alunos se saíram bem nas avaliações? E melhor, que todos eles aprenderam?

Então comecei a fazer algumas sugestões de itens nas avaliações, mudando o enunciado das mesmas. As questões eram colocadas de modo que os alunos tivessem que pensar e não simplesmente respondê-las sem fazer nenhuma reflexão sobre aquele assunto. Minha intenção era fazer com que os professores refletissem sobre os itens das avaliações e conseqüentemente tentassem melhorá-los.

Foi acompanhando o planejamento e fazendo análise das avaliações que comecei a me perguntar se os professores estavam conseguindo envolver os alunos no processo de aprendizagem.

Talvez a dificuldade do professor fosse exatamente porque passamos a vida inteira achando que tínhamos aprendido história e geografia através daqueles questionários enfadonhos e repetitivos. Será que o professor não estaria inconscientemente reproduzindo o modelo de aprendizagem ao qual ele fez parte, sem se dar conta que ele pode mudar essa realidade?

Esta pesquisa surge com esse objetivo. Possibilitar um espaço para refletir, conscientizar e gerar mudança de atitude na escola e dessa forma oferecer aos alunos um ensino de qualidade para que conseqüentemente usufruam dos seus direitos.

Para concretização da pesquisa foram mencionadas ideias de autores como: AUSUBEL (1999), FREIRE (1987), GUIMARÃES (2012), e VESENTINI (2008), dentre outros, que fundamentaram o tema desta pesquisa.

A pesquisa foi dividida em três partes: a primeira traz os elementos introdutórios da pesquisa, justificando a sua relevância, bem como, os autores pesquisados e a divisão de cada capítulo.

Na segunda parte, trabalhamos a (re)construção da aprendizagem das Ciências Humanas, conta – se sobre o processo vivido pelas professoras da Escola Casa da Criança Governador Virgílio Távora através de registros feitos em momentos de planejamento, formação, elaboração de avaliações, dentre outros. Nos registros são relatados momentos de experiência e de reflexões bastante significativas que nos permitiram aprender através da prática.

A terceira parte com abordamos As Ciências Humanas resignificando a aprendizagem destaca a relevância do ensino das mesmas, além de tentar desmistificar a imagem que se tem dessas disciplinas, para que elas também sejam vistas como promotoras de aprendizagem.

## **Metodologia**

### *A (Re)construção da aprendizagem das ciências humanas Apresentação da instituição objeto da pesquisa*

A Escola Casa da Criança Governador Virgílio Távora, localizada no município de Itaitinga, foi fundada em 1980 com o objetivo de acolher 50 crianças vindas de um centro educacional de Fortaleza que havia sido fechado por dona Luíza Távora, a primeira dama da época.

A escola acolhe aproximadamente 158 meninos e 70 meninas, entre seis e doze anos, em regime de residências denominadas respectivamente, Casa da Criança e Lar Nazaré (criada em 1988 para acolher as irmãs dos alunos que já estudavam na Casa da Criança).

A escola residência citada atende um perfil específico de crianças, ou seja, acolhe somente crianças que estejam em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social.

A escola se propõe a oferecer aos seus educandos uma educação de qualidade e através dela oferece aos familiares dos alunos uma oportunidade de verem seus filhos, sobrinhos e netos de viver outra história.

### *O ensino das ciências humanas: ponto de partida*

Optei nesse início de ano por elaborar o planejamento bimestral junto com as professoras, o que eu chamei de escolha consciente. Nesse entremeio surgiram reflexões interessantes.

Uma professora falou que “fazer o plano de história e geografia é muito rápido, pois é só seguir a ordem do livro”. Aproveitei a fala dela para explicar para o grupo que a escola está justamente na intenção de mudar a prática no que se refere às disciplinas de história e geografia, fazendo uma nova abordagem, uma abordagem significativa.

Então expliquei um pouco como poderia ser essa abordagem, dando alguns exemplos de como elas poderiam levar os conteúdos para a sala de aula, de maneira contextualizada... Refletimos sobre o quanto se fala que o objetivo da história é formar cidadãos críticos e reflexivos, mas que a escola não dá espaço ao aluno para que ele vá além dos conceitos históricos...

E assim fomos folheando os livros, lendo o que eles traziam, refletindo sobre a abordagem e pensando sobre quais conteúdos seriam mais adequados para serem abordados no período e comentando sobre as estratégias que poderiam ser adotadas dentro de cada assunto. Por exemplo, se o livro de geografia trazia o conteúdo recursos naturais, trazíamos esse assunto para esse período mesmo que ele fosse no final do livro e selecionávamos outros assuntos que se relacionavam, nesse caso, sobre as hidrelétricas.

Expliquei que seria interessante para os alunos falarem sobre assuntos que todos estão falando fora da escola, para dar sentido ao conteúdo. O assunto do momento é a falta d'água e o aumento da energia elétrica em todo o país, então porque não refletir sobre isso com os alunos, ajudando – os a compreenderem melhor o assunto?

Em cada grupo uma reflexão. No grupo do terceiro ano, por exemplo, refletimos sobre os itens das avaliações. Expliquei que a avaliação serve para verificar a aprendizagem dos alunos, mas que na maioria das vezes a avaliação exige apenas que os alunos memorizem os conceitos. Assim não se torna possível entender se os alunos se apropriaram de verdade do conhecimento.

Quando ressaltei que tanto as questões conceituais objetivas, quanto as subjetivas terem o mesmo efeito, ou seja, que o fato dos alunos responderem a uma ou outra, não ser eficaz para sondar o que o aluno aprendeu, uma professora discordou, disse que “o aluno só responde corretamente quando ele sabe a questão”. Então fiz a pergunta: Mas será que se alguém perguntar sobre tal conteúdo associado ao seu cotidiano ele saberá responder? Silêncio foi o que obtive como resposta. Eu não queria mesmo resposta. Queria era

que ela começasse a fazer perguntas para si mesma. Afinal o que é mais importante, o conteúdo ou a aprendizagem?

Com o grupo do quarto ano uma informação trazida no livro, nos trouxe inquietação. Então conversamos bastante sobre quantas vezes reproduzimos uma informação do livro sem nos certificarmos que a informação é verdadeira e sem complementarmos com outras fontes. Falamos ainda sobre como as informações trazidas nos livros são limitadas e sobre quantas vezes condicionamos os alunos a serem meros repetidores das ideias alheias. E será que a intenção por trás da abordagem do livro não seria realmente essa? Condição aqueles que nele pesquisam.

Falamos também sobre a dificuldade que temos em escolher nossos governantes, em analisar as propostas do governo, em nos posicionar de forma crítica diante de uma situação, e mais uma vez nos perguntamos: seria essa a causa do pouco investimento na educação? Formar pessoas (ou seria não formar) cada vez mais dependente, presa a um sistema, condicionado a aceitar o que lhes impõe e consequentemente, não criar oportunidade de melhorias para si nem para os seus? Falamos ainda sobre o poder transformador que a educação iria ter se abrisse espaço para os alunos se expressarem e refletirem sobre diferentes assuntos.

No grupo do segundo ano discutimos sobre quantas vezes reclamamos pelo fato dos alunos não saberem a diferença entre estado, capital, país...

Com todos os grupos falei sobre as atividades e estratégias utilizadas em sala. De como estamos acostumados a sugerir que os alunos leiam os conteúdos no livro e depois respondam os itens, que geralmente são perguntas em que o aluno encontrará facilmente a resposta, ou quando o próprio professor elabora os itens, mas utiliza o mesmo crité-

rio, ou seja, o aluno terá apenas que copiar e pesquisar no livro. Ensinar o aluno a pesquisar, também é uma tarefa da escola, mas é só isso que queremos? E quando em situações do dia a dia ele tiver que pensar? Então não dá pra formar copiadores.

## Resultado e discussão

### *(Re)definindo o papel do ensino das ciências humanas*

Em todos os grupos percebo pela descrição do plano, que há uma preocupação com a escolha das estratégias. Alguns grupos fizeram mudanças sutis, mas que demonstravam preocupação valorosa com o início do processo.

O grupo do quinto ano teve destaque nessa aprendizagem. Houve mudança em todas as aulas de história e geografia. As professoras levaram para sala alguns elementos como fotos, vídeos e textos que complementavam o conteúdo do dia e certamente enriqueceram as aulas. Na devolutiva para o grupo sobre os planos, ressaltai a diferença que havia percebido nos mesmos e elogiei dizendo que os mesmos estavam muito bons.

Falei que era essa a intenção. Que elas começassem a refletir sobre o ensino dessas disciplinas e que aos poucos fossem introduzindo uma nova prática. Ressaltei que a mudança de postura dependerá daquilo que elas acreditam ser melhor para seus alunos.

### *As ciências humanas resignificando a aprendizagem*

É papel da escola a escolha sobre qual tipo de educação pretende oferecer aos seus alunos. Cabe escolher se quer formar indivíduos acomodados, conformados, proibidos de expressar as próprias ideias e repetidores daquilo que

a sociedade impõe, ou se quer oferecer aos educandos um espaço para reflexão, inovação e conseqüentemente formar indivíduos capazes de colaborar com o progresso coletivo.

De acordo com Vasconcelos (2003) a escola precisa passar por um processo de (re)definição do seu papel, enxergando a necessidade de transformação e defendendo que a mudança se faz essencial.

A proposta pedagógica do ensino deve ser de uma prática que consista em promover entre os alunos um espaço para que eles possam desenvolver a capacidade de pensar sobre os diversos aspectos da realidade, ou seja, a ação pedagógica do ensino deve ser apresentada ao aluno de maneira contextualizada.

A aprendizagem das Ciências Humanas é importante para a vida em sociedade, especialmente para exercer o papel de cidadão, pois ao identificar as características naturais, sociais e culturais do meio em que vive, bem como de outros ambientes, poderá compreender, analisar e refletir sobre as relações existentes entre diferentes sociedades e entre sociedades de épocas diferentes.

Segundo Vesentini (2008), sugere que a escola implemente uma prática onde o aluno seja capaz de criar e não simplesmente reproduzir o que outros já fizeram. Propõe uma reatualização e reelaboração do ensino, de modo que ele esteja de acordo com a realidade do aluno e do meio em que ele vive.

Nessa perspectiva de ensino o professor deve colocar – se como um criador a partir da capacidade de abstração do aluno, adequando os procedimentos da aula, bem como os conteúdos a cada faixa etária, mas também a realidade social a qual ele está inserido.

Nessa visão o professor não será apenas um mero reprodutor do sistema de ensino, mas um inovador que terá inclusive que em certos momentos elaborar o próprio material didático pedagógico já que o sistema atual não é favorável a esse modo de ensino.

Propõe que seja dada a devida relevância a realidade social do aluno, aproveitando o contexto dele para assim fazer abordagens significativas. Trata-se de aproveitar aquilo que o aluno já sabe e não somente reproduzir conhecimentos científicos para que o aluno memorize as principais ideias sobre os conteúdos. Trata-se de encontrar a relação entre ambos, a fim de motivar o aluno e conseqüentemente atingir o objetivo do ensino dessas disciplinas.

A prática docente nesses moldes será voltada para a formação plena, onde o sujeito possa experimentar novas possibilidades, saindo do ciclo de dominação que muitas vezes é imposto pelo ensino. O professor que adotar essa prática estará sempre inovando e evitando conteúdos fechados, que dão ênfase excessiva aos conceitos e não abrem espaço de reflexão entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

“Somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, que por isso mesmo é muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar” (FREIRE, p. 41, 1996).

Para aprender o aluno precisa organizar a realidade. Não somente adquirir informações, mas vivenciar situações em que a utilização do objeto de conhecimento esteja em jogo, associado a experiências existentes, na tentativa de gerar novos conhecimentos. Aprender significa atribuir novo

significado ao saber adquirido. Significa relacionar o saber às experiências vividas.

## Conclusão

Muito se reclama sobre o aluno. Tanto no que se refere ao seu comportamento em sala de aula, (a falta de interesse pelos estudos, a indisciplina), como pelos maus resultados que por vezes aparecem.

Muito se fala sobre os fatores externos que influenciam na não aprendizagem dos alunos. Geralmente culpam a família pela falta de acompanhamento, por ser desestruturada, ou a sociedade, por estar vivenciando um momento de violência extrema.

Ao contrário disso, o que me parece ser pouco, são as ações pedagógicas que levem à mudança da realidade educacional. Não dá para ficar procurando culpados enquanto se vê reproduzir um modelo tradicional de educação que impede o crescimento e a transformação pessoal... Uma verdadeira promoção do fracasso!

Precisamos refletir sobre o verdadeiro papel da educação e promover a aprendizagem daquilo que seja realmente importante, criando oportunidades para que nossos alunos tenham uma visão abrangente sobre ser e não sobre ter. Sobre ser cidadão, sobre ser autônomo, ser investigador, pesquisador, crítico. Sobre ser criativo, sobre ser agente de mudanças, sobre ser capaz de enxergar além daquilo que é óbvio. Ser descobridor daquilo que está implícito. Sobre ser possível criar as próprias possibilidades, as próprias saídas.

Se a nossa visão enquanto educadores não mudar, tampouco conseguiremos convencer o nosso aluno de que com a educação isso será possível. Enquanto não enxergar-

mos na educação a saída para a prevenção de tantos problemas que afetam a sociedade, iremos ter a impressão de estarmos trabalhando em vão.

A educação precisa ser encarada como capaz de tirar o sujeito da marginalidade em que ele se encontra. Deve ser vista como aquela que o modifica, pois como nos diz Paulo Freire “ se a educação sozinha não muda as pessoas, sem ela tampouco a sociedade muda.

## Referencial

AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Disponível em: [http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel\\_2000\\_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos](http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos). Acesso em: 01 de fevereiro de 2015.

FREIRE, Paulo, *Política e educação*, São Paulo, Cortez, 2001.

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

FREIRE, Paulo, Educação e mudança, disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/paulo\\_freire\\_educacao\\_e\\_mudanca](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/paulo_freire_educacao_e_mudanca). Acesso em 10 de janeiro de 2015.

KOZEL, Salete e FILIZOLA, Roberto, *Didática da geografia: memórias da Terra*. São Paulo: FTD, 1996.

MOREIRA, Marco Antônio, *Aprendizagem significativa: um conceito subjacente*. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2015.

OLIVEIRA, Flávia Maria Campos, *Tudo que os professores queriam saber: por onde andar o desejo de aprender?* Mono-

grafia – Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. UECE: Fortaleza, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. (trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2005.

VASCONCELOS, Celso dos Santos, *Para onde vai o professor? resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad, 2003.

VESENTINI, José William, *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Editora do autor, 2008.

ZUCCHI, Bianca Barbagallo. *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: teoria, conceitos e uso de fontes*. São Paulo: Edições SM, 2012.

# O professor e o desejo de aprender do aluno na perspectiva da gestão da sala de aula

*Francinete Braga Santos*

franbraga@gmail.com

*Paula Francinete B. Santos*

paulafrancinete.bs@gmail.com

## Introdução

Há diferentes aspectos envolvidos no processo escolarização dos estudantes, a exemplo da aprendizagem do aluno ser um tema recorrente na literatura educacional. Tal discussão comumente enfatiza os procedimentos didáticos do professor ao longo do processo de ensino e aprendizagem, e por sua vez, o colocam como o responsável direto pela aprendizagem do aluno.

Diante disso, este artigo faz um recorte desta discussão para compreender a aprendizagem do aluno a partir de um processo bilateral, como uma construção durante o percurso, na relação professor-aluno.

Para tanto, o diálogo pretendido é entre a didática e a psicologia, tendo em vista não apenas um enfoque psicológico, mas também um enfoque que traga o professor para o centro do processo de análise, vendo nele um sujeito que age

e sofre e ao mesmo tempo responde pelo resultado da sua ação ‘pedagógica’. Ele, portanto, aprende o que vive (dentro da sua utilidade), nem sempre sendo capaz de fazer a contextualização do ato de aprender do aluno.

Assim as autoras deste texto, utilizam suas experiências profissionais de professora e psicóloga, no entrelaçamento das vertentes pedagógica e psicológica, tendo em vista analisar, em primeiro plano o desejo de ensinar do professor, relativizado no estudo da relação professor-aluno para, em segundo plano, analisar este fenômeno no contexto da gestão da sala de aula.

E vencido o objetivo específico anterior, avançarmos para entender alguns conceitos subjacentes ao “desejar *ser como* acreditar em si mesmo, desejar *agir como* ver perspectiva para si e para o que se faz.” Para enfim, identificar nos processos de gestão da sala de aula a existência de alunos que desejam agir e ser no mundo e fomentar neles esse desejo para que tenham condições de desejar aprender.

Na consecução de tais objetivos desse estudo lançaremos olhares para autores que contribuem com perspectiva de compreensão da prática do professor. Assim, traremos o estudo de Lapierre (2002), por meio do recorte sobre o professor e o desejo de aprender do aluno. O estudo deste teórico francês será entrelaçado com interpretações das práticas docentes, tomando-as na perspectiva pedagógica, a exemplo de Masetto (2003) que traz para a discussão o aspecto da competência pedagógica, ou seja, no que concerne a relação professor-aluno no processo de aprendizagem.

Nesta mesma perspectiva traz Libâneo (1994) que trata da dimensão educativa do ensino e Campos (2008) para discutir sobre autonomia didática do professor, tendo em vista, a necessidade de conhecer os elementos que com-

põem o processo de estruturação metodológica da aula. Nesta aproximação do chão da sala de aula, incluiremos Tavares (2002), este que contribui com o conceito de resiliência, aproximando-o do contexto da educação.

## Objetivo

### *Geral*

- Compreender a aprendizagem do aluno a partir de um processo bilateral, como uma construção durante o percurso, na relação professor-aluno.

### *Específicos*

- a) Analisar a abordagem teórica que problematiza sobre o desejo de ensinar do professor, relativizando a relação professor-aluno no contexto da gestão da sala de aula.
- b) Entender alguns conceitos subjacentes ao desejo de *ser* e ao desejo de *agir*.
- c) Identificar por meio dos processos de gestão da sala de aula, se existe o desejo de agir e ser no mundo por parte dos alunos, e a partir disso elevar e/ou fomentar esse desejo, dando condições a eles de desejar aprender, a partir da percepção desse aprendizado como ponte para agir e ser no mundo.

## Metodologia

A pesquisa bibliográfica caracteriza esta investigação em seu caráter exploratório, assim, sua abordagem qualitativa visa o alcance da revisão teórica sobre o professor e o desejo de aprender do aluno. Uma pesquisa bibliográfica, por sua vez,

“Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa de campo e de laboratório. Em ambos os casos busca conhecer as contribuições culturais ou científicas do passado. [...] A pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência. Como trabalho científico original constitui a pesquisa propriamente dita na área das ciências humanas” (CERVO, BERVIAN, SILVA, 2007, p.40).

Diante desse percurso investigativo buscam-se resultados, estes que parcialmente já apontam para a compreensão do professor, enquanto sujeito que age no espaço da sala de aula, resultando que ele próprio passa a ser questionado sobre o seu desejo de ensinar, já que foi um aprendiz neste mesmo cenário no passado, o que pode gerar impacto na sua percepção sobre o ato de ensinar, o que afetaria a sua prática profissional.

Marconi e Lakatos (2005) classificam a pesquisa bibliográfica como técnica de pesquisa, chamando-a de documentação indireta, e seus tipos de fontes bibliográficas. Este tipo de fonte é considerada secundária, que

“Abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema em estudo [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas” (MARCONI, LAKATOS, 2005, p.185).

Estando de acordo com a afirmativa acima, ressaltamos a necessidade de fazer o recorte visando a delimitação

do tema, tendo em vistas a pertinência dos objetivos previstos na execução da pesquisa. Desse modo, a prioridade da investigação bibliográfica tomará as fontes publicadas em livros, teses, monografias, publicações avulsas, pesquisas, entre outras.

Deste recorte bibliográfico serão organizadas quatro fases distintas e subsequentes: “identificação, localização, compilação e fichamento” (MARCONI; LAKATOS, 2005, p.187), concomitante ao processo de aprofundamento teórico, as autoras darão início ao processo de escrita, visando a sistematização dos argumentos, buscando neles o alcance dos objetivos da presente pesquisa.

## Resultado e discussão

O interesse pelo tema surgiu inicialmente em 2017 quando da elaboração de uma resenha crítica a partir da obra do Lapierre (2002) realizado por uma das autoras deste artigo, agora para efeito da submissão julgou-se importante tal discussão para ser compartilhada no meio acadêmico, gerando revisão do texto inicial e ampliação em âmbito pedagógico.

Assim, pretende-se o aprofundamento deste tema com vistas a publicação, submetendo-o à análise para tornar este tema pertinente aos círculos de formação de professores, tendo em vista a necessidade de redefinir algumas percepções tradicionalmente abordadas pela didática, como sendo responsabilidade única do professor, chegando ao ponto de responsabilizá-lo pelo fracasso na aprendizagem do aluno.

Por sua vez, já evidenciamos a nível teórico tratar-se de um tema complexo e que possui muitas possibilidades de discussão, aqui definidas sob o aspecto do desejo de ensinar

do professor, relativizando na relação professor-aluno no contexto da gestão da sala de aula.

Ao saber da complexidade da presente temática, esta que visita os cenários de estudos psicológicos e pedagógicos voltados à prática docente, pretende contribuir com outros estudos em prol da concepção de que na relação professor-aluno, em âmbito dos processos de gestão da sala de aula, o fazer do professor é interdependente do seu envolvimento emocional. Isto reforça que os atos pedagógicos precisam levar em consideração os aspectos psicológicos dos envolvidos no processo.

## Conclusão

Este estudo sobre o professor e o desejo de aprender do aluno na perspectiva da gestão da sala de aula está em andamento, possuindo alguns resultados parciais, estes a partir do levantamento da literatura sobre o tema.

Diante disso, aponta que a referida discussão é importante ao contexto escolar, por promover uma reflexão que amplia a percepção do professor quanto ao seu papel no processo de ensino, dando condições a ele de encarar, saudavelmente, as cobranças de resultados acadêmicos dos seus estudantes.

Neste sentido, situamos a importância dos objetivos específicos previstos neste estudo, especialmente o terceiro que visa identificar por meio dos processos de gestão da sala de aula, se existe o desejo de agir e ser no mundo por parte dos alunos, e a partir disso elevar e/ou fomentar esse desejo, dando condições a eles de desejar aprender, a partir da percepção desse aprendizado como ponte para agir e ser no mundo.

O percurso de investigação teórica aponta para ações das autoras deste trabalho, tendo em vista a necessidade de fazer o compartilhamento com professores, a exemplo da promoção de rodas de conversa, para que estes sejam envolvidos nesta discussão, estando assim, em constante busca de aprofundamento teórico, com as áreas da pedagogia e da psicologia, estas grandes beneficiárias da presente discussão.

## Referências

- ARROYO, Miguel. *O ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 15. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2013.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. A autonomia didática do professor. In.: \_\_\_\_\_. *Educação: utopia e emancipação*. Fortaleza: Edições UFC, 2008.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. *Metodologia Científica*. 6.ed. São Paulo: Makron Books, 2007.
- LAPIERRE, A; LAPIERRE, A. *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos*. Curitiba: UFPR, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Interação entre os participantes do processo de aprendizagem. In. \_\_\_\_\_. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus Editorial, 2003.
- TAVARES, José (Org.). *Resiliência e educação*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

# A leitura em voz alta e a aprendizagem ativa da criança: alguns pressupostos básicos

*Francinete Braga Santos*

franbraga@gmail.com

*Maria da Conceição de Sousa de Castro*

uebmariopereira2018infantil@gmail.com

## Introdução

O objeto de estudo apresentado neste artigo é a leitura, enquanto aprendizagem escolar. Entretanto, situamos, especificamente, a leitura em voz alta como uma estratégia para aquisição da linguagem oral, por meio de uma intervenção didática.

Desta forma, defendemos uma aprendizagem em que a criança seja a protagonista do processo de aprender, estando em sintonia com o que defendem BAJARD (2014), BAJOUR (2012), FONSECA (2012); CHATIER (1990); COLOMER (2003), entre outros. E, portanto, exige uma abordagem metodológica diferenciada para que a leitura seja realizada com a participação ativa de crianças com vistas ao desenvolvimento da linguagem oral, da ampliação do vocabulário e do gosto em ler e escrever, por meio da realização das sessões de Leitura em Voz Alta.

Dessa forma pretendemos demonstrar como a participação ativa de crianças, em situações permanentes de leitura favorece o desenvolvimento da linguagem oral, a ampliação do vocabulário e do gosto em ler, assim como discutir, por meio de vivências, diferentes estratégias de aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento do comportamento leitor em crianças em relação a diferentes portadores de textos, analisando na literatura infantil aspectos fundamentais que aparecem nas entrelinhas de leitura oral e de imagens.

Para atender a esse propósito foi sugerido o manuseio de diferentes portadores de textos, observando a qualidade textual e a intenção gráfica dos autores, a relação entre o texto e a ilustração, e as prováveis manifestações de sentimentos, experiências, ideias e opiniões das crianças durante a leitura oral.

Após a apresentação desta introdução seguimos explicando que na seção dois abordamos sobre A leitura em voz alta e seus fundamentos metodológicos, trazendo algumas fundamentações teóricas que deram sustentação ao percurso metodológico aplicados, a exemplo das concepções de leitura e de comportamento leitor.

A seção três apresenta o percurso didático-metodológico da proposta de Leitura em Voz Alta na escola campo, destacando os sujeitos envolvidos nas ações, bem como alguns desdobramentos das atividades.

Tratamos também de algumas evidências obtidas durante a aplicação das práticas de leitura, buscando captar o envolvimento dos sujeitos no processo, a exemplo da participação das crianças, das professoras e dos familiares, traduzidos em forma de registros fotográficos, tendo em vista o destaque dado a percepção das autoras no que se refere ao comportamento leitor dos envolvidos.

Na conclusão apresentamos as resultados obtidos durante o percurso realizado no ano letivo de 2018. Destacamos, portanto, as evidências obtidas por meio da observação direta das atividades realizadas com crianças, professoras e familiares.

## **A leitura em voz alta e seus fundamentos metodológicos: algumas considerações parciais**

A discussão em torno de diferentes estratégias para a promoção da aprendizagem ativa das crianças prioriza o desenvolvimento infantil, centrado na mudança de comportamento, no que chamamos de comportamento leitor entendido como “atitudes relacionadas ao ato de ler” (LERNER, 2002, p.28).

Para atender a este propósito é necessário promover a aproximação da criança com diferentes portadores de textos, especialmente as obras literárias, pois:

“Romper com uma visão linear de desenvolvimento com etapas universais a serem percorridas. Significa também considerar que as crianças com suas produções singulares, criativas e imprevisíveis podem apresentar diferentes processos, tanto individuais, quanto culturais, já que são sujeitos situados sócio-historicamente” (CASTRO, 2013, p.18).

E neste sentido, somamos as sessões de estudos realizadas com as professoras, entendidas como fundamentais no processo, já que além de receber formação para que consigam aplicar os conhecimentos obtidos nas oficinas de Leitura em Voz Alta na escola, possam ser multiplicadoras desta ação. Que de uma forma geral, consiste em formação

em serviço, favorecendo a aprendizagem colaborativa entre os pares, ampliando o conhecimento literário das obras selecionadas, e seus respectivos autores. Assim, professores, a partir dessas sessões de estudo também se tornam leitores habituais, no sentido de que:

“[...] a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. [...] o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Aprendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentaristas. Toda história da leitura, supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora jamais é absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura [...]” (CHARTIER, 1998, p. 77).

Daí a importância do manuseio de diferentes textos, explorando as imagens por meio da observação para que a relação entre texto e ilustração ganhe sentido. “Se o que queremos é que as crianças compreendam e participem é preciso criar condições para que isso aconteça” (CORSINO *et al*, 2014, p.70).

Então o que se espera neste protagonismo da criança é a manifestação de sentimentos, das experiências, das ideias e das opiniões percebidas por meio de relatos após as sessões de leitura em voz alta, já que:

“Na sociedade atual a criança está imersa numa diversidade enorme de situações onde

os textos representam situações discursivas significativas, seja para dar asas à imaginação como no caso dos contos tradicionais, ou apenas para saber o nome de um produto utilizado no dia a dia como os rótulos. Seja qual for o tipo de texto a criança necessita da ajuda de um adulto para ler com ela a mensagem presente naquele texto que ela ainda não dispõe dos conhecimentos formais de leitura para decifrá-lo. Mas pode compreendê-lo a partir da leitura de outra pessoa” (BAJOUR, 2012, p.61-62).

## **O aspecto oral da língua escrita: práticas de leitura como chave de cidadania**

A leitura associada ao ato de compreender o texto escrito é um dos fundamentos teóricos que respaldam esta prática de leitura em voz alta para os pequenos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, estando de acordo com Sanchez (2004, p.90) quando afirma: “A leitura, ou melhor, a competência para operar com a linguagem escrita, tem uma característica em nossa cultura que faz dela algo extraordinário: deve ser adquirida, e em altíssimo grau de perícia, por toda a população.”

Diante disso temos o espaço coletivo da escola como ambiente favorável para estimular e favorecer o ato de ler, este que permeia todas as atividades didáticas e não didáticas desenvolvidas com as crianças, durante o período de permanência dela na escola. Então, a defesa feita aqui é que as práticas pedagógicas adotem rotinas sistemáticas, bem planejadas para que o aspecto oral da língua escrita seja explorado cotidianamente, estando de acordo com Bajard (2014, p. 17) quando afirma que:

“A prática oral do texto é um ponto nevrálgico no conjunto das pesquisas e das práticas pedagógicas. [...] Alguns fazem da emissão da voz uma etapa necessária para chegar ao sentido; reduz-se então a emissão vocal à subvocalização e uma prática individual. Outros pensam que, para proferir o texto, a compreensão é necessária, mas por vezes a reduzem a uma avaliação de leitura: assim como um texto bem dito manifesta uma leitura, a dicção serve para avaliá-la. Há também aqueles que fazem da leitura uma prática visual, correndo o risco de rejeitar a prática vocal do texto, ao assimilá-la a uma prática parasita que atrapalha as aprendizagens”.

Estando de acordo com os autores supracitados, o cerne da transformação das práticas de leitura é torná-las palpáveis e significativas às crianças, a exemplo da Figura 1, que demonstra o grau de envolvimento dos pequenos com o ato de ler.

**Figura 1** – Leitura em Voz Alta – fase de análise visual da obra



**Fonte:** As autoras.

A contemplação das imagens e a escuta da narração das histórias cumprem a aprendizagem do comportamento leitor, sendo que nesta fase percebe-se extrema atenção da garotada, esta que nunca precisa ser chamada para escutar, ou aquietar-se, já que estas atitudes são naturalmente observadas no decorrer das práticas de leitura, conforme demonstrado na Figura 2 abaixo.

**Figura 2** – A leitura como experiência de escuta e percepção de sentidos



**Fonte:** As autoras.

Neste sentido, buscamos em Bajard (2014, p.17) a denominação usada neste artigo de “práticas orais do texto” ou também de “leitura em voz alta”. E com ele reforçamos que “em didática da língua materna há poucas proposições para ajudar a criança a se apropriar das diferentes linguagens que podem contribuir para a comunicação vocal do texto” (BAJARD, 2014, p.18).

Assim relativizamos, com este mesmo autor, que a transmissão vocal do texto, não deve ser confundida com

práticas de jogral, sarau ou jogo dramático, exigindo contato das crianças com os portadores de texto, que neste caso, são os livros de literatura infantil, conforme a Figura 3 representa de modo pertinente.

**Figura 3** – Apreciação e manuseio de livros após livre escolha



**Fonte:** As Autoras.

Com base nos argumentos defendidos e nas evidências obtidas no campo pesquisado, podemos afirmar que a leitura em voz alta, em algum momento do desenvolvimento da criança a fará sair da condição de ouvinte do texto lido ou dramatizado pela professora, para a condição de leitora – naquela postura de quem ler e abstraído sentido do texto, em voz silenciosa, por meio da compreensão das imagens e das palavras.

Diante de tal constatação afirmamos que as diferentes etapas de planejamento e de execução das atividades envol-

vendo a Leitura em Voz Alta, favorecem o acesso ao livro, isso pode ser facilitado deixando as prateleiras com livros a disposição das crianças, ou mesmo colocar livros nos bolsões feitos de tecido, ou até em cima de tapetes, em que sentadas lêem por deleite, por apreciação, por gosto.

Outra possibilidade real é programar saídas dos livros da escola para casa, por meio de empréstimos domiciliares, no chamado clube de leitura, em que os pequenos selecionam livremente livro e depois deixa o nome, a turma e a data de devolução anotados em um controle feito pela professora ou pela diretora. Ressaltamos que o referido controle não possui fins avaliativos, mas sim para fomentar o senso de responsabilidade e zelo pelo livro, enquanto um objeto cultural.

Notamos que as crianças que levam livros para casa ao retornar com a obra, quer contar suas percepções sobre o lido, compartilhando com os colegas em rodas de conversa, semanalmente planejados na rotina da escola, conforme a Figura 4.

**Figura 4** – Momento de compartilhamento da leitura do livro escolhido com a garotada.



**Fonte:** As autoras.

Diante disso, definimos como este Projeto de Leitura em Voz Alta pode ser operacionalizado em outras realidades, mantendo reservadas suas particularidades inerentes à sua natureza teórica, tendo em vista que as práticas devem ser adequadas às características dos sujeitos envolvidos, bem como da comunidade escolar e do seu entorno.

## Metodologia

### *Percurso metodológico da proposta de leitura em voz alta na escola campo*

O projeto iniciou em 2017, no mês de maio na Unidade de Educação Básica Mário Pereira, com crianças professoras e estudantes da Educação Infantil. Durante este período já foram aplicadas 09 sessões, sendo 01 sessão de formação docente, 07 sessões com estudantes da creche e pré-escola, crianças de 03 a 05 anos; 01 sessão com os pais.

Os objetivos previstos para as sessões de Leitura em Voz Alta têm base em pressupostos básicos ancorados na mudança de comportamento leitor, para que a leitura de um livro, por exemplo, tenha sentido, em seu conjunto da obra, ou seja, não basta ter capas, páginas e textos para ser um livro adequado para ser lido pelas crianças. Desse modo, notou-se a gradativa mudança de comportamento dos professores em relação aos critérios de escolha, planejamento e execução da leitura para as crianças.

Por sua vez, evidenciamos nas crianças mais autonomia quanto às decisões de escuta da história selecionada pelas professoras, haja vista que, elas decidem em quais sessões querem estar para escutar as narrativas das professoras. Além do aumento do interesse em participar ativamente do processo, tendo reflexos na capacidade de crítica literária.

Em relação aos pais das crianças temos registros por meio de imagens e de relatos do alto grau de satisfação em participar de sessões de leituras especialmente direcionadas a eles, já que muitos disseram ter sido a primeira vez em que alguém tinha lido uma história infantil.

Assim, acreditamos frente aos objetivos alcançados, que não visavam a participação da família das crianças, cuja extensão das práticas de leitura, a exemplo do livro levado para ser lido em casa pelos pequenos, o alcance dos familiares foi inevitável, a exemplo da Figura 5, que evidencia que a leitura é uma ferramenta que amplia a aprendizagem, a interação da criança com o mundo escolar, familiar e demais espaços da sociedade, sendo portanto, um instrumento de cidadania.

**Figura 5** – A participação dos pais num momento de leitura em voz alta



**Fonte:** As autoras.

### *O âmbito da abordagem qualitativa e a articulação das etapas da ação para a execução das atividades*

Nesta abordagem qualitativa dos procedimentos didáticos para a consecução dos objetivos do projeto, favorecem que as práticas de mediação compartilhem responsabilidades do agente formador e os professores que atuam na escola. E como foi evidenciado na educação infantil, esta formação ocorreu em sessões de estudos, tendo em vista aplicação dos conhecimentos aprendidos em oficinas de Leitura em Voz Alta com a participação das crianças.

Nestes termos, os procedimentos metodológicos também incluem a participação ativa dos sujeitos, professoras e alunos da Educação Infantil, já que as sessões de estudo requerem a disponibilidade de tempo, espaço e recursos materiais. Portanto, são realizadas atividades distribuídas em etapas, tendo em vista cada ação em prol da realização das Oficinas de leitura em Voz Alta nas escolas que aderem à proposta.

Assim, as autoras deste projeto, estruturam as ações por meio de sessões simultâneas de leitura na escola, iniciando com a formação dos professores, estes que atuam como multiplicadores do projeto, em etapas descritas, conforme abaixo:

- a) **Primeira etapa:** O projeto se inicia com a seleção, por parte de cada professor, do livro que será lido por ele nas “Sessões de Leitura”. Para fazer essa escolha é importante prezar pela qualidade literária – deve ser um conto bem escrito, encantador para os ouvintes – e com certo grau de novidade – um novo livro de um autor/coleção conhecido e apreciado pelas crianças, um novo livro de um tema apreciado etc. As sessões de leitura são, também,

um ótimo momento para apresentar novas aquisições da biblioteca da escola;

- b) **Segunda etapa:** Nesse momento, deve-se planejar como será feita a apresentação dessa leitura às crianças e de questões que podem alimentar o intercâmbio após a leitura: é importante que o professor, uma vez tendo seu conto escolhido, procure saber mais sobre o autor, coleção ou curiosidades sobre o livro/tema em questão, para o momento de apresentar essa leitura para as crianças. É importante, também, antecipar boas questões, que despertem a curiosidade, para antes da leitura, e boas questões que levem ao compartilhar de ideias e reflexões, para iniciar a conversa após a leitura;
- c) **Terceira etapa:** Etapa de discussão das propostas no coletivo de professores: nesse momento cada professor apresenta sua proposta de leitura e trocam-se ideias para aperfeiçoá-las;
- d) **Quarta etapa:** Essa etapa é de montagem do mural com as propostas de leitura. Esse mural deve conter uma cópia da capa de cada livro que será lido sem se preocupar em identificar que professor lerá o cada livro. No mural deve-se colocar uma resenha de cada um dos livros que serão lidos para ajudar os alunos a escolher a sessão em que participarão. No mural deve haver espaço para as crianças escreverem seus nomes em uma lista de inscrições para cada uma das sessões.

## Conclusão

O estudo sobre leitura em voz alta e a aprendizagem ativa da criança em seus pressupostos básicos concluiu que

a discussão de vivências definiu novas estratégias de aprendizagem, tendo em vista a mudança de comportamento leitor na escola campo.

E da análise pretendida da literatura infantil incorporou aspectos ligados às práticas de leitura oral e de imagens, estas que resultaram em práticas ativas na escola de Educação Infantil, em estudo.

Assim, a UEB Mário Pereira foi favorecida pelo manuseio cotidiano de diferentes textos, em que a observação de imagens e a busca da relação de sentido entre o texto e a ilustração passaram a fazer parte dos critérios de análise do texto lido. Além das manifestações verbais de sentimentos, experiências, ideias e opiniões das crianças decorrentes do hábito de ler oralmente e de discutir sobre a leitura com os seus pares.

Neste percurso a constatação da mudança de comportamento foi perceptível dada a regularidade das ações implantadas na escola com as professoras para se tornarem agentes de leitura e, conseqüentemente, terem crianças da creche e da pré-escola como leitoras assíduas de histórias infantis ou retiradas de livros e de outros portadores. Isto de certo modo, comprova ou ajuda a desmistificar o que se compreende sobre o ato de ler de crianças pequenas.

## Referências

BAJARD, Élie. *Ler e dizer*: compreensão e comunicação do texto escrito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas*: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CASTRO, Lucia Rabelo de. *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Unesp, 1998.

COLOMER, Teresa. *Livros infantis na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CORSINO, Patrícia. *Reflexões sobre a leitura literária na escola*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANCHEZ, Emilio. A Linguagem Escrita e suas dificuldades: uma visão integradora. In.: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús, et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v.

# Impacto dos repasses financeiros na gestão da Escola Municipal Monsenhor Linhares

*Francisco Teixeira Torres*

franxeira@hotmail.com

**Casemiro de Medeiros Campos**

casemiroonline@casemiroonline.com.br

## Introdução

Com o início da redemocratização de nosso país, na década de 80, as experiências de democratização da gestão nas escolas vêm aumentando. As escolas públicas passaram a receber recursos financeiros que são repassados diretamente as unidades escolares pelos governos federal, estadual e municipal, dependendo da rede de ensino em que a escola estiver vinculada. Para administrar bem estes recursos, é de fundamental importância que gestores, professores, estudantes, pais e a comunidade no entorno da escola, conheçam as fontes de financiamento da educação básica, e de que forma esses recursos são repassados às escolas. Sobre este assunto, procuramos compreender a legislação que trata do financiamento da educação no Brasil, a importância da vinculação desses recursos presente nas constituições do país, a partir de 1824, nas leis de Diretrizes e Base

da Educação, a importância do FUNDEF e do FUNDEB como instrumentos de redistribuição de recursos, as principais fontes de financiamento e as formas de controle social dos mesmos. Desta forma, as Políticas públicas que garantem recursos financeiros para educação, em particular, para as unidades escolares, constituem-se garantia para o direito a uma educação de qualidade para todos. Nesta perspectiva, o estudo busca responder as seguintes questões: A comunidade escolar conhece as fontes de financiamento da escola? Os membros do Conselho escolar tem conhecimento da legislação que trata das regras de repasse dos recursos destinados as Unidades Escolares? A gestão dos recursos repassados a unidade escolar é planejada com foco no desempenho da escola nas avaliações externas?

## Justificativa

O interesse pelo assunto abordado nesta pesquisa emerge das experiências vividas no decorrer de minha trajetória profissional durante vinte e cinco anos como professor do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental, e depois exercendo outras funções, como Professor Coordenador de Área e Coordenador Pedagógico na rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará e posteriormente como Vice-Diretor e Diretor de escola da rede Municipal de Ensino Fortaleza. Desde 2013, como gestor de escola, venho acompanhando e refletindo sobre as políticas públicas de financiamento da educação básica, em particular, o financiamento das escolas da rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Neste período, comecei a perceber com maior clareza que, as pessoas, de um modo geral, desconhecem as formas de organização, as fontes, a execução e o acompanhamento

dos recursos públicos destinados ao financiamento da educação básica.

Compreender todas estas questões deverá contribuir para que o gestor e toda comunidade escolar conheçam as políticas de financiamento da Educação Básica, em particular, da rede pública, e as formas de acompanhamento e execução planejados com foco na gestão de resultados, tomando como padrão de qualidade o desempenho da escola alvo desta pesquisa nas avaliações externas.

## Objetivo

### *Objetivo geral*

Este estudo tem por objetivos analisar as políticas públicas de financiamento da educação básica, e de que forma a gestão dos recursos financeiros repassados à escola contribuem para melhoria do desempenho da escola nas avaliações externas, tomando como medida as proficiências obtidas no Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (PAECE) e na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

### *Objetivos específicos*

- Identificar as fontes de recursos que são repassados à escola;
- Verificar de que forma é realizada a gestão dos recursos na unidade escolar;
- Identificar de que forma é realizado o controle social dos recursos no chão da escola;
- Descrever quais atores estão envolvidos na gestão dos recursos destinados a escola;
- Analisar a relação da gestão dos recursos recebidos pela escola com o desempenho nas avaliações externas.

## Metodologia

O procedimento metodológico realizar-se-á através de uma revisão de literatura calcada nas ideias e concepções sobre o financiamento da educação básica e a gestão democrática desses recursos apresentadas pelos autores: Casemiro de Medeiros Campos (2014), Rosimar Oliveira (2009), Dermeval Saviani (2008) e Nicolás Davies (2004), complementada, ainda, por uma pesquisa de campo desenvolvida na Escola Municipal de Fortaleza Monsenhor Linhares. As estratégias utilizadas para a coleta de dados produzirão dados de cunho descritivo-qualitativos.

## Estado da Arte

A vinculação de recursos para educação teve seu marco inicial na terceira constituição brasileira, promulgada em 16 de julho de 1934, a primeira a estabelecer um percentual mínimo que União, Estados e Municípios deveriam aplicar em educação.

“Art. 156 – A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos”. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, de 16 de julho de 1934)

Davies (2004, p. 13) afirma que “a vinculação constitucional de impostos é provavelmente o aspecto mais impor-

tante da discussão sobre o financiamento da educação estatal. Sua história é de altos e baixos”.

Até 2006 a principal fonte de financiamento da educação pública no Brasil foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF (BRASIL, 1996). O Fundef foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Objetivando resolver os problemas ainda não resolvidos pelo FUNDEF, criou-se o FUNDEB. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é um Fundo de natureza contábil, instituído pela Emenda Constitucional n.º 53/2006, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória 339, de 29 de dezembro do mesmo ano, sendo iniciada sua implantação em 1º de janeiro de 2007. Em 20 de junho de 2007, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 11494/2007 que regulamenta o FUNDEB. O fundo tem vigência de 14 anos, iniciada a partir de sua promulgação e estendendo-se até 2020.

Saviani (2008, p. 318), considera que “O aumento significativo e imediato dos recursos financeiros é posto como fator indispensável para o enfrentamento satisfatório dos problemas educacionais”. Ainda, segundo este autor, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB),

“[...] não garante os recursos suficientes para dar o salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar civilizado, condizente com sua magnitude ter-

ritorial, de sua população e de sua economia” (SAVIANI, 2008, p. 321).

Em 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado e sancionado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que prevê na sua meta 20 investimentos para que o Brasil atinja o percentual de 10% do PIB em 2024.

“Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio”.

Sob protestos de vários segmentos da sociedade civil organizada, no dia 15 de novembro de 2016, foi promulgada a Emenda Constitucional 95/2016, que estabelece o teto para gastos públicos e institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que terá duração de vinte exercícios financeiros, ou seja, vinte anos, com vigência até 2036. Conforme publicação do Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação da ANPAE (2018, p.72).

“[...] os gastos com educação da União, serão congelados no pior patamar de gastos da União da última década, podendo inclusive cair, pois o congelamento dos gastos se dá no conjunto das despesas primárias, e não em cada função programática”.

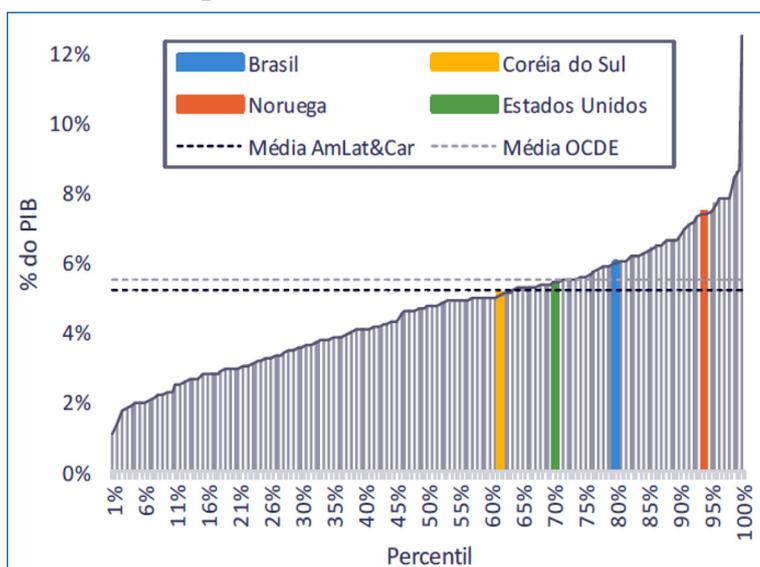
De acordo com Campos (2014, p. 52),

“É preciso considerar o valor destinado para o orçamento das políticas sociais, particular-

mente da política de educação, como prioridade, para que, num prazo de dez anos, o país possa colher dos sistemas de educação os primeiros efeitos consequentes da melhoria na atenção de que necessita a escola”.

O gráfico 1, compara o investimento do Brasil em educação com uma amostra de 141 países e mostra que o país gasta mais com educação do que, por exemplo, a Coreia do Sul e Estados Unidos, ficando atrás da Noruega.

**Gráfico 1** – Investimento do Brasil em educação com uma amostra de 141 países



**Fonte:** Relatório Aspectos Fiscais da Educação no Brasil.

Segundo dados do relatório Aspectos Fiscais da Educação no Brasil (2018, p.8).

“O Brasil gasta atualmente em educação pública cerca de 6,0% do PIB, valor superior à média da OCDE (5,5%) e de pares como Argentina (5,3%), Colômbia (4,7%), Chile (4,8%), México (5,3%) e Estados Unidos (5,4%). Tal valor coloca o Brasil no percentil 80 da distribuição mundial, considerando uma amostra de 141 países”.

Apesar do Brasil já gastar mais com educação, em relação ao PIB, do que vários países que fazem parte da OCDE, o gasto por aluno ainda é pouco, se observarmos que o PIB do Brasil é menor do que o de muitos desses países e que quando dividimos esses recursos pelo número de alunos, verificamos um valor por aluno baixo, o que coloca o Brasil nas últimas posições em relação aos outros países da OCDE.

De acordo com Campos (2014, p. 52),

“É preciso considerar o valor destinado para o orçamento das políticas sociais, particularmente da política de educação, como prioridade, para que, num prazo de dez anos, o país possa colher dos sistemas de educação os primeiros efeitos consequentes da melhoria na atenção de que necessita a escola”.

Conforme Oliveira (2005, p. 90),

“A partir da década de 90, percebe-se uma mudança nas orientações presentes nas reformas educativas no Brasil, em âmbito federal, estadual e municipal. [...] São proposições que convergem para novos modelos de gestão do ensino público, calcados em formas mais flexíveis, participativas e des-

centralizada de administração dos recursos e das responsabilidades”.

Seguindo esta política de descentralização foi criado em 1995 o Programa Dinheiro Direto na Escola, que é um programa financiado pelo Ministério da Educação (MEC) e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Consiste de uma política de descentralização de recursos destinados às escolas públicas de Educação Básica.

“A política de descentralização dos recursos da educação, que propiciou às escolas o recebimento, a gestão e a fiscalização de recursos públicos, teve início em 1995, com o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE). A partir da Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998, o PMDE passou a ser denominado Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Em 2009, com a publicação da MP 455, de 28 de janeiro, e posteriormente da Lei 11.497, de 16 de junho, o Programa passou a atender também o ensino médio e a educação infantil, visto que, até o exercício de 2008, atendia apenas o ensino fundamental”. (MÓDULO PDDE, 2010, p. 24)

Em 2001, em consonância com as políticas de descentralização dos governos federal e estadual, a prefeitura de Fortaleza cria o Programa de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino – PMDE. Este programa tem por objetivo fortalecer a gestão democrática nas Escolas Municipais, transfere recursos diretamente para as escolas através de seus conselhos escolares/Unidades Executoras. Este pro-

grama tem sua formatação semelhante ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e contempla os alunos da rede municipal de Fortaleza, matriculados na educação básica.

Para que aconteça controle social dos recursos que chegam à escola e a gestão democrática desses recursos no interior da escola são necessário mecanismos legais que favoreçam esse controle. Para auxiliar os governantes, evitando os excessos e a falta de zelo na aplicação dos recursos públicos foi promulgada em 4 de maio de 2000, a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF).

## Referências

ANPAE, Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. *Caderno de avaliação das metas do plano nacional de educação: PNE 2014-2024*. Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2018.

BRASIL, *Plano nacional da educação*. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2014.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Gestão escolar e docência*. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

DAVIES, Nicholas. *Financiamento da educação: novos ou velhos desafios?* São Paulo: Xamã, 2004.

*Módulo PDDE* / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação a Distância – 3.ed., atual. – Brasília: MEC, FNDE, 2010.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. *Democracia, direito e políticas públicas: financiamento da educação e administração financeira da escola*. Juiz de Fora: UFJF 2009.

SAVIANE, Dermeval. *Da nova LDB ao FUNDEB*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SECRETARIA DO TESOUREIRO NACIONAL. *Relatório aspectos fiscais da educação no Brasil*, julho, 2018. Disponível em: < <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/documents/10180/617267/CesefEducacao9jul18/4af4a6db-8ec6-4cb5-8401-7c6f0abf6340>>. Acessado em: 25 julho 2018.

# Avaliação da aprendizagem: uso dos resultados para realização de intervenções pedagógicas adequadas

*Isabel Guimarães Diógenes*

isabel.diogenes31@gmail.com

## Introdução

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as funções da avaliação no processo de ensino-aprendizagem aplicadas aos estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental e as intervenções realizadas pelos professores que atuam nessas séries, após analisarem e estudarem os dados gerados por essas avaliações através da descrição e comparação dos objetivos de cada avaliação, discutindo a postura do educador como avaliador e as possibilidades de mediação frente a essa nova concepção avaliativa, onde a avaliação escolar passa a ser compreendida como ferramenta que possibilite diagnosticar e realizar as intervenções pedagógicas, favorecendo mudanças aos alunos, enquanto sujeitos sociais e que, esse processo seja marcado pela lógica do diálogo, da participação e da construção da autonomia com o intuito de perceber suas perspectivas para a educação e a sociedade.

Dentro de uma conjuntura histórica, a concepção de avaliação nos remete a ideia de provas, atribuição de notas,

aprovação e reprovação. Nesta visão tradicional e anacrônica, a educação é compreendida como transmissão de conteúdos lineares e a avaliação, como instrumento para medir a aprendizagem cognitiva, desconsiderando, inclusive, os conhecimentos prévios dos estudantes.

Contudo, a partir de um novo cenário educacional, percebe-se uma ruptura desse modelo instituído através dos tempos e em, uma nova perspectiva, a avaliação passa a ter o sentido de orientar, planejar e replanejar as ações voltadas para o ensino aprendizagem.

## **Objetivo**

### *Objetivo geral*

Analisar a relevância de intervenções pedagógicas após os resultados das avaliações de aprendizagem em turmas do 5º ano do ensino fundamental, em uma escola pública de Fortaleza.

### *Objetivos específicos*

Analisar as funções das avaliações aplicadas aos estudantes do 5º ano do ensino fundamental;

Descobrir quais as intervenções pedagógicas são realizadas pelos educadores após a realização de atividades avaliativas aplicadas aos estudantes;

### *Justificativa*

Com o objetivo de investigar as intervenções pedagógicas realizadas pelos educadores após a realização de atividades avaliativas aplicadas aos estudantes do ensino fundamental, percebeu-se a necessidade da realização de um estudo exploratório sobre o caráter da avaliação escolar

considerando a visão dos educadores, bem como as definições e orientações contempladas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes Curriculares do Município para o Ensino Fundamental e o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino, documentos norteadores da prática pedagógica.

### *Hipóteses*

A finalidade de toda avaliação educacional é trazer elementos para novas ações, intervenções, mudanças de rumo, busca de alternativas, tomadas de decisões, ou, para reafirmar caminhos tomados, ampliar o que julgar necessário, pois sem significado perde-se a credibilidade nesse processo, e assim sendo, não se pode fazer mudanças, ou mesmo melhorar condições.

As avaliações educacionais devem ser intencionais e sistemáticas, pondo sempre em evidência as premissas educativas, os valores e contextos de referência em relação aos quais se avalia. Estabelecendo-se, assim, como um processo de averiguação da realidade educativa, em que aspectos qualitativos se entrecruzam com os quantitativos, numa dada perspectiva sobre qualidade sócio-educacional.

Entende-se que para que uma criança seja incentivada a participar ativamente do seu desenvolvimento de aprendizagem, o professor deve incorporar a avaliação, levando em conta as maneiras como os alunos aprendem, para que estes demonstrem o que aprenderam e que são capazes, assim, possibilitar que as crianças reconheçam que a sala de aula é um ambiente de aprendizagem, onde são estimuladas a serem proativas, propiciando assim, comemorar a aprendizagem adquirida.

## Resultado e discussão

### *Referencial teórico*

Na área da Pedagogia, a avaliação escolar é um processo constituído por registros e fruição dos resultados alcançados em relação às metas educativas estabelecidas. Com o intuito de possibilitar a compreensão de sua dimensão e suas implicações pedagógicas, faz-se necessário conhecer alguns conceitos de avaliação.

A Lei n° 9.394/96, de 20 de dezembro, publicada pelo Ministério da Educação, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 24, inciso V, alínea (a) contempla a “Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Essa definição prevê que não mais se tenha a concepção de aprovar ou reter o aluno simplesmente, mas possibilite avanço mediante sondagem da aprendizagem. E, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998), a avaliação informa ao professor o que foi aprendido pelo aluno, fazendo-o refletir sobre a eficácia de sua prática educativa e orientando-o para intervenções necessárias.

Na perspectiva dos PCN's, a avaliação era compreendida como elemento integrador que possibilita subsídios ao professor para acompanhar o desempenho do estudante e podendo, desta forma, refletir sobre sua prática pedagógica.

Segundo Libâneo (1994, p. 195.),

“A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensi-

no e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor com os alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para correções necessárias”.

Perrenoud,(1999), segundo quem, atualmente vivemos uma época de crises de valores, de cultura e de sentido da escola, as práticas da avaliação da aprendizagem fortalecem a hierarquia da organização social quando impõem relações de subordinação, em graus sucessivos entre as classes sociais. Essas práticas não apenas classificam os alunos na sala de aula, mas vão além e possuem um efeito social muito mais definido, qual seja, o de cedo ou tarde, criar hierarquias de excelência que consolidam a sociedade atual. Assim, ainda segundo o autor, a avaliação se encontra na essência das contradições do sistema educativo e está constantemente no contraponto quando faz a articulação entre a seleção e a formação e o reconhecimento e a negação das desigualdades.

De acordo com Luckesi (2010, p. 93), “o ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado”, respeitando o padrão de qualidade previamente colocado para o objeto, a valorização ou qualidade atribuídos ao objeto levam a tomada de posição a seu favor ou não, conduzindo dessa maneira, uma decisão nova para manter o objeto como esta ou atuar sobre ele. No caso da aprendizagem, deve-se considerar o aluno em sua totalidade, e não só em sua relação com os conteúdos específicos de determinadas disciplinas.

Para realizar essa avaliação da aprendizagem, é necessária uma compreensão acerca do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Dessa forma, propor mudanças nessa área significa desestabilizar toda uma cadeia de funcionamento da instituição escolar, pois a avaliação encontra-se no centro dos sistemas didáticos e de ensino.

## Metodologia

Buscando investigar a temática proposta, esse trabalho adotará como procedimento técnico a consulta bibliográfica e análise documental (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9394/96, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental e o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino).

Esta pesquisa fará uso de entrevista e aplicação de questionários e, será pautada na abordagem qualitativa, pois se caracteriza na compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

A população a ser observada será composta por professores do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Fortaleza.

## Referências

BENEVIDES, M. C.; VIANA, T. V. *Avaliação mediadora*: ressignificando a prática avaliativa. In: VIANA, T. V.; CIASCA, M. I. F. L.; SOBRAL, A. E. B. (org.) *Múltiplas dimensões em avaliação educacional*. Fortaleza: Impreco, 2010.

LIBANEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

\_\_\_\_\_, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos*. São Paulo: IBRASA, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens: Entre duas lógicas*. Editora: Art-med.1999.

# Escola e conflito: estudo sobre mediação nas escolas públicas municipais de Fortaleza

*Juliana Marina de Façanha e Campos*

julianafacanhmfe@yahoo.com.br

*Casemiro de Medeiros Campos*

casemiroonline@casemiroonline.com.br

*Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues*

lidia\_educacao@yahoo.com.br

*Maryland Bessa Pereira Maia*

maryland.bessa@gmail.com

## Introdução

**E**m estudo realizado em 2015 sobre a violência nas escolas no Brasil, produzido pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), Ministério de Educação (MEC) e Organização dos Estados Interamericanos (OEI), com alunos do 6º ano ao Ensino Médio aponta que quatro em cada dez estudantes já sofreram agressões verbais ou físicas na escola, dentre esses conflitos 65% deles os agressores, também eram alunos.

Com base nas informações e sobre matérias dos jornais escritos e televisivos, observa-se como tendência, o aumento de conflitos e da violência nas escolas públicas do Brasil nos

últimos anos. Porém, nada mais próprio das relações humanas, que o conflito. A escola é um lugar de convívio e socialização permanente entre aqueles que fazem a comunidade escolar, assim havendo situações que pode gerar conflitos. Esses embates devem ser resolvidos por todas as partes, o que requer a busca de forma saudável e harmoniosa da paz, pois se forem resolvidos de uma forma violenta, provavelmente, esse conflito se estenderá, gerando outros e novos conflitos.

Considerando a importância desse tema na escola e a necessidade de trabalhar de modo preventivo para a paz na escola, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza desenvolve um projeto que é coordenado pela Célula de Mediação Social da Secretaria de Educação, no qual todas as escolas possuem mediação de conflitos. Diante da importância e de ser um tema atual com o objetivo de diminuir a violência nas escolas surgiu o interesse em estudar, pesquisar mais sobre a mediação de conflitos nas escolas públicas de Fortaleza.

## Objetivo

### *Objetivo geral*

- Analisar os conflitos existentes nas escolas públicas de Fortaleza e como eles são resolvidos através da Célula de Mediação Social da Secretaria de Educação Municipal de Fortaleza.

### *Objetivos específicos*

- Apontar os conflitos mais frequentes nas escolas públicas de Fortaleza;
- Investigar como esses conflitos são resolvidos;
- Entender a atuação da Célula de Mediação Social da Secretaria de Educação Municipal de Fortaleza.

### *Justificativa*

Diante do contexto social contemporâneo percebemos que a violência está cada vez mais presente no ambiente escolar, contaminando a vida dos indivíduos pelo medo, ansiedade e preocupação. Professores, pais e educadores estão cada vez mais tensos com as situações da violência no cotidiano escolar. O fenômeno do *bullying* que é a prática de um comportamento agressivo de negação da pessoa do outro, também contribui para o aumento da violência podendo acontecer na escola ou fora dela.

Assim, a violência pode ser interpretada como uma reação do indivíduo ameaçado pelas formas de negação do de si e do seu ser. Somos reféns de graves problemas que nos rondam a cada dia: assaltos, preconceitos, violência doméstica, tantos outros que deixam nosso cotidiano cada vez mais carregado de um sentimento negativo de ameaça e falta de proteção.

Desse modo, a mediação de conflitos na escola vem como uma proposta de promoção da paz, envolvendo todos que fazem a escola e a comunidade em geral, com o objetivo de possibilitar, dentro da escola, a educação alicerçada em princípios éticos, para o estabelecimento da tranquilidade, da segurança e da paz fazendo emergir neste cenário um novo significado acerca dos conflitos, ajudando especialmente, aos alunos a desenvolver soluções e a prevenção de conflitos.

Uma das formas de solução extrajudicial de conflitos é a mediação. Podendo ser aplicada em diversas situações de conflitos, tais como: questões trabalhistas e comerciais, empresariais, familiares, de comunidades e de instituições de ensino. A mediação é um meio alternativo e consensual

para a solução de conflitos, na qual uma pessoa, o mediador, terceiro imparcial, que não tem envolvimento com o conflito, escolhido ou aceito pelas partes, atua em prol de mediar, encorajar, incentivar a resolução de um desentendimento.

Dessa forma, o mediador apenas auxilia o diálogo das envolvidas no conflito, utilizando métodos que facilite a comunicação das partes, mostrando que o conflito é inerente as relações humanas e que devem cooperar e não competir, não pensar só no individual e sim nos benefícios de todos os envolvidos para que por meio da conversa e do consenso entre as partes encontram uma decisão que melhor as satisfaça. A mediação busca facilitar a comunicação, mostrar aos envolvidos os caminhos de concordância para aquele conflito de uma forma que eles entendam que haverá ganhos e que a solução encontrada será a melhor maneira de superar o impasse.

As ciências jurídicas têm avançado no estudo sobre a mediação, permitindo o desenvolvimento de técnicas para a prevenção e solução de conflitos. As contribuições dos estudos do direito permitem a aplicação da mediação na escola, como um instrumental para a solução de conflitos realizados para além dos muros do Poder Judiciário, o que pode proporcionar de forma indireta possíveis reduções de futuros processos civis ou criminais, que em tese chegariam ao judiciário. Portanto, a mediação permite ganhos incomensuráveis para o equilíbrio da vida social.

Assim, a violência pode ser interpretada como uma reação do indivíduo ameaçado pelas formas de negação do de si e do seu ser. Somos reféns de graves problemas que nos rondam a cada dia: assaltos, preconceitos, violência doméstica, tantos outros que deixam nosso cotidiano cada vez

mais carregado de um sentimento negativo de ameaça e falta de proteção.

Considerando a importância desse tema na escola e a necessidade de trabalhar de modo preventivo para a paz na escola, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza desenvolve um projeto que é coordenado pela Célula de Mediação Social da Secretaria de Educação, no qual todas as escolas possuem mediação de conflitos. Diante da importância e de ser um tema atual com o objetivo de diminuir a violência nas escolas surgiu o interesse em estudar, pesquisar mais sobre a mediação de conflitos nas escolas públicas de Fortaleza.

Por tudo isso, faz-se importante o estudo e a pesquisa sobre mediação de conflitos escolar, a fim de esclarecer os pontos relevantes sobre o assunto e, sobretudo, para demonstrar a importância da mediação de conflitos para reduzir o índice de violência e conflitos nas escolas da rede municipal de educação de Fortaleza.

## Resultado e discussão

### *Referencial teórico*

O ambiente escolar é um espaço de socialização. É onde o indivíduo aprende, desenvolve, constrói e solidifica conhecimentos, valores, crenças, costumes. Dessa forma, a escola é uma instituição que cumpre a sua função social tendo como referência a formação do indivíduo.

A educação em valores necessita da compreensão dos valores eleitos por uma sociedade como correspondentes à dignidade humana, refletindo-se, assim, nas ações e nas atitudes (*práxis*) das pessoas e na sua relação com o

mundo, com o intuito de transformá-lo em prol do benefício de todos. Educar para incluir para valorizar, para respeitar e reconhecer diferenças, para interagir livremente consigo mesmo e com os outros, representa viver uma educação em valores. Criar processos educativos que estimulem práticas de participação ativa de todos nas soluções e nas escolhas, favorecendo a democratização do meio e a valorização da dignidade do ser humano, torna-se meta para a educação em valores. (SALES, 2010, p. 85)

Na escola o aprendizado é constante, tendo como aspecto determinante a dimensão da educação como princípio ético que tem o seu fundamento no respeito integral a dignidade do ser humano. Freire (2011, p. 96), nos ensina “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” Assim, a educação é um instrumento essencial de transformação social, na qual todos que compõem a comunidade escolar têm um papel importante para a formação de si mesmo e de cada indivíduo. Os homens afirmam a sua humanidade interagindo consigo e com outros homens, estão inseridos num contexto e como sujeitos se fazem atores diante do mundo.

A escola se constitui por meio dos processos educativos num ambiente de convívio permanente entre aqueles que fazem a comunidade e que constroem por meio das práticas sociais e das representações das ideias, relações que no dia a dia exigem a dimensão da liberdade que alimenta gerando sentidos e significados na vida de cada indivíduo. Ou seja, o indivíduo é situado pela convivência em instituições e

as instituições formam a sociedade. Assim a vida de uma coletividade se faz em comunidades que possuem identidades culturais próprias que geram a personificação dos grupos sociais.

A vida social requer dos indivíduos entendimento mútuo entre os indivíduos. Porém, a convivencialidade produz situações que podem gerar conflitos, algo que não é possível evitar, pois nada mais próprio do humano que não o conflito. Mas se o conflito é da natureza humana, na sociedade moderna aprendemos que é necessário geri-lo.

O conflito emerge em toda situação social em que se compartilham espaços, atividades, normas e sistemas de poder e a escola obrigatória é um deles. Um conflito não é necessariamente um fenômeno da violência, embora, em muitas ocasiões, quando não abordado de forma adequada, pode chegar a deteriorar o clima de convivência pacífica e gerar uma violência multiforme na qual é difícil reconhecer a origem e a natureza do problema. (ORTEGA, 2002, p.143)

O conflito está presente na sociedade. Para Galvão (2004, p.15), “embora comumente encarado como negativo e destruidor, o conflito é necessário à vida, inerente e constitutivo, tanto na vida psíquica, como na dinâmica social.” Assim, o conflito deve ser compreendido como algo natural, presente no convívio entre os indivíduos, em todos os tipos de relacionamentos, seja na família, na escola, no mundo do trabalho, nas relações sociais, enfim ao longo da vida. No entanto, o conflito contribui para impulsionar a sociedade. As leis são produtos da dinâmica da vida social que se tornam

normas formais diante das necessidades de regular o impasse no entendimento pacífico dos indivíduos que se afirmam como sujeitos de direito. Nas sociedades democráticas se permite aos indivíduos, inclusive, questionar a norma que determina o direito, posto que seja do amplo diálogo que se chegará a estabelecer um consenso diante do conflito.

O conflito é a sociedade em movimento. Uma sociedade que se pretende sem conflitos é uma sociedade totalitária, onde prevalecem uma vontade e direção únicas. As sociedades democráticas se caracterizam pelo pluralismo e possibilidade de convívio entre as diferenças. A existência de canais de expressão dos conflitos e de meios pacíficos de resolução é um desafio central da democracia. (GALVÃO, 2004, p. 15)

Porém, conflito é diferente de violência, pois conflito é quando percepções distintas se opõem gerando o conflito. Já a violência acontece quando uma das partes desrespeita a outra, tentando impor seu posicionamento através da coerção, do constrangimento, podendo ser pela força física ou psicológica. Assim, Galvão, (2004: p.17), afirma que:

Na mesma corrente de pensamento, Wieviorka (2002) esclarece que conflito e violência baseiam-se em lógicas contrárias. No conflito, as pessoas ou grupos que se opõem buscam reforçar suas posições relativas na relação. Nele, aponta-se para a possibilidade de um compromisso entre os oponentes. A violência, por sua vez, aponta para a ruptura da relação, para a destruição do outro. Por essa definição,

a violência floresce quando o conflito falha, quando ele é inoperante ou impotente para assegurar uma unidade mínima entre as partes em oposição.

Dessa forma, a medida que os conflitos ocorrem é necessário que a escola tenha meios de prevenir e cessar os conflitos existentes. Através do diálogo entre os envolvidos, conversar e descobrir os motivos dos desentendimentos, até chegar em um acordo que as partes concordem, tornando assim o convívio mais harmonioso. Um método bastante utilizado para a solução de conflitos na escola é a mediação, segundo, Braga Neto, (2010: p. 11), significa:

Mediação, método dialógico de resolução de conflitos, consiste na intervenção de um terceiro, pessoa física, independente, imparcial, competente, diligente e escolhido em consenso, que coordena reuniões conjuntas ou separadas para que as pessoas envolvidas em conflitos construam conjuntamente a melhor e mais criativa solução. Este método, indicado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como a mais adequada maneira de promoção da cultura da paz, pode ser empregado em inúmeras áreas. Costuma-se afirmar que é eficaz na resolução de qualquer tipo de conflito onde existam vínculos passados ou a ser desenvolvidos no futuro entre as pessoas, sejam físicas ou jurídicas.

Segundo Sales e Braga Neto (2012) a institucionalização de mediação de conflitos no Brasil, remonta ao início dos anos 90, ainda no século XX, em que poucos profissio-

nais eram especializados na área, e muitos se confundiam com intermediação de negócios, ou mesmo de imóveis e outros instrumentos inclusive a arbitragem. Os objetivos da mediação, segundo Sales (2010), são: a boa administração do conflito, a prevenção da má administração de conflitos, a inclusão social e a paz social.

Ressalte-se que, ao se alcançar a comunicação entre as partes, já se pode considerar uma mediação exitosa, tendo em vista que o restabelecimento do diálogo permite, se não no momento imediato, a solução de conflito em momento posterior. (SALES, 2010, p. 5)

O mediador, terceiro imparcial, tem um papel fundamental na condução da mediação, pois ele facilita o diálogo entre as partes, possibilitando uma conversa pacífica e um acordo adequado.

Cabe ao mediador facilitar o diálogo – ouvir as partes antes de tudo. Deve conduzir a sessão de mediação de forma tranquila e sem querer decidir, conquanto lhe cabe apenas o papel de auxiliar as partes no sentido de que entendam o conflito como algo transitório, que devem conversar para alcançar um novo momento – o momento da concordância. (SALES, 2010, p. 48)

Os mediadores auxiliam as partes, também, a analisar todo o contexto do conflito, como ressalta Almeida (2015: p. 88):

Já os mediadores devem auxiliar os medianos a avaliar, de modo objetivo e subjetivo, a

relação custo-benefício sobre si mesmos e também sobre terceiros direta e indiretamente envolvidos, todos aqueles não presentes à mesa de negociações – filhos, empregados, parceiros afetivos ou comerciais, comunidade – que terão que administrar, também, custos e benefícios do que for acordado.

A mediação nas escolas, segundo Sales (2007, p.187), “se caracteriza por possibilitar, dentro da escola, a educação em valores, a educação para a paz e uma nova visão acerca dos conflitos.” A partir de técnicas, como a escuta ativa e a empatia, permite-se que os envolvidos no conflito possam expor o problema e este seja conduzido de forma positiva, possibilitando que as partes encontrem um melhor acordo para as suas divergências.

A mediação escolar, fundamentada na psicologia positiva, apresentando práticas que permitem o bem-estar por meio do diálogo, representa, portanto, um excelente mecanismo para promover a inclusão e a pacificação, sempre por meio da comunicação participativa, dando voz e vez aos excluídos. (SALES, 2007, p. 201)

Portanto, a mediação de conflitos na escola se apresenta como uma proposta de pacificação, oferecendo aos sujeitos envolvidos no embate a possibilidade de solucioná-lo ou amenizá-lo por intermédio de ajuda especializada, assim, gerando tranquilidade, paz e harmonia possível na convivência da comunidade escolar.

## Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa, com o tema: escola e conflito: estudo sobre mediação nas escolas públicas municipais de Fortaleza será realizada através de uma pesquisa exploratória e explicativa, em que se definirá como um estudo que define objetivos e busca maiores informações sobre o tema e identifica os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos. Assim, esta pesquisa em foco, explorará o fenômeno da violência e do conflito nas escolas e pretende explicar a solução desses desentendimentos através de um método extrajudicial de soluções de conflitos: a mediação.

Dessa forma, será conduzida por uma investigação de caráter descritivo, ou melhor, registra e analisa os fenômenos sem manipulá-los, pois esse estudo desenvolvido apontará os conflitos mais frequentes nas escolas públicas de Fortaleza, investigará como esses conflitos são resolvidos, e por último buscará entender a atuação da Célula de Mediação Social da Secretaria de Educação Municipal de Fortaleza.

A pesquisa a ser realizada segundo a utilização dos resultados se classifica como pura, ou seja, tem a finalidade de aumentar o conhecimento do pesquisador para uma nova tomada de posição. Nesse caso, essa pesquisa apresentará o papel da mediação na resolução de conflitos nas escolas de Fortaleza.

Quanto à abordagem, a pesquisa que sucederá este projeto se classifica como qualitativa e quantitativa. Qualitativa, pois busca apreciar a realidade do tema nas escolas públicas de Fortaleza. E, também, se classifica como quantitativa, ou seja, busca-se um critério de representatividade

numérica, apreendem dos fenômenos apenas as partes visíveis, concretas, pois a pesquisa utilizará informações estatísticas sobre o índice dos conflitos nas escolas da rede municipal de Fortaleza, colhidos pela Secretaria de Educação deste município, a partir de uma pesquisa de campo, na qual fará entrevistas com os técnicos da Célula de Mediação Social desta secretaria, com o objetivo de entender melhor o funcionamento da célula.

Com relação ao tipo de pesquisa, além de ser uma pesquisa de campo, esta assumirá características de uma pesquisa bibliográfica, que tem por finalidade posicionar o leitor, o colocando em contato com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. Assim, se procederá com a busca de informações sobre os conflitos existentes nas escolas públicas de Fortaleza e como eles são resolvidos através da Célula de Mediação Social da Secretaria de Educação Municipal de Fortaleza.

Assim, será feita uma pesquisa bibliográfica e de campo, considerando-se que a partir das pesquisas, documentos já existentes e de entrevistas e dados coletados a serem analisados será possível evoluir com mais qualidade e eficiência no estudo proposto. Foi tomado como base o que outros autores fizeram, tais como: Adolfo Braga Neto, Izabel Galvão, Lilia Sales, Paulo Freire, Paulo Saldaña, Rosário Ortega, Tânia Almeida, buscando conhecer melhor a fundamentação sobre mediação escolar.

## Referências

ALMEIDA, Tânia. Mediação e conciliação: dois paradigmas distintos, duas práticas diversas. In: SOUZA, Luciane Moessa de (coord.). *Mediação de conflitos: novo paradigma de*

acesso à justiça. 2. ed. Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, 2015. p.85-94.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALVÃO, Izabel. *Cenas do cotidiano escolar: conflitos sim, violência não*. Petrópolis: Vozes, 2004.

NETO, Adolfo Braga. Mediação de Conflitos: Princípios e Norteadores. *Revista da Faculdade de Direito UniRitter*, Porto Alegre, n. 11, p. 29-46, 2010. Disponível em: <<http://seer.uni-ritter.edu.br/index.php/direito/article/viewFile/459/283>>. Acesso em 16 out. 2016.

ORTEGA, Rosário et al. *Estratégias educativas para prevenção das violências*; tradução de Joaquim Ozório – Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

SALDAÑA, Paulo. Nas capitais mais violentas, 42% dos alunos já foram agredidos na escola. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 21 mar. 2016. Educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/03/1752178-nas-capitais-mais-violentas-42-dos-alunos-ja-foram-agredidos-na-escola.shtml>>. Acesso em: 16 set. 2016.

SALES, Lília Maia de Moraes; BRAGA NETO, Adolfo. *Aspectos atuais sobre a mediação e outros métodos extra e judiciais de resolução de conflitos*. Rio de Janeiro: GZ Editora, 2012.

SALES, Lília Maia de Moraes. *Mediação de conflitos: Família, Escola e Comunidade*. Florianópolis: Conceito Editorial, 2007.

SALES, Lília Maia de Moraes. *Mediare: um guia prático para mediadores*. 3. ed. Rio de Janeiro: GZ Editora, 2010.

# Projeto integrador “expedições pelo mundo da história e da literatura cearense”: uma experiência exitosa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará (IFCE), *campus* Tauá-CE

*Karla Gonçalves de Oliveira*

karla.goncalves@ifce.edu.br

*Prucina de Carvalho Bezerra*

prucina.bezerra@ifce.edu.br

## Introdução

A educação escolar é historicamente marcada pela fragmentação do conhecimento em disciplinas, modelo este, que não atende mais às exigências educacionais e sociais atuais. Diante da complexidade do contemporâneo, há uma clara necessidade de superação da fragmentação do ensino rumo a uma educação contextualizada, reflexiva e problematizadora para formação integral do ser humano. O projeto “EXPEDIÇÕES PELO MUNDO DA HISTÓRIA E DA LITERATURA CEARENSE” objetiva trazer ao ambiente escolar uma proposta de integração dos conhecimentos tra-

balhados em sala de aula, de modo a possibilitar aos alunos uma visão integradora e prática das disciplinas estudadas ao longo do curso. Nessa perspectiva de educação integradora, o projeto ora citado possibilita aos alunos conhecer, inicialmente, por meio de obras literárias (*Luzia-Homem*, de Domingos Olímpio; *Iracema*, *Senhora* e *O sertanejo* de José de Alencar; *Memorial de Maria Moura* e *O quinze* de Rachel de Queiroz) a realidade sertaneja, sua história e espaço de cultura, de forma interdisciplinar, vivenciada nas múltiplas atividades desenvolvidas no decorrer do mesmo.

Diante da necessidade de despertar os alunos para o hábito de ler, e convictos de que a escola é um lugar privilegiado para estimular o prazer pela leitura e do fascinante poder que a literatura exerce no leitor, optou-se pelo texto literário como meio para despertar nos alunos do *campus* Tauá e da comunidade, o gosto pela leitura.

Pensar o conhecimento científico a partir de uma perspectiva interdisciplinar, é refletir sobre o próprio processo de formação histórico e material do homem, ou seja, na forma dele produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social.” (Frigotto, 2008, p.43). Nesse sentido, para atender às múltiplas necessidades (materiais, culturais e estéticas) de determinado contexto, os conhecimentos articulados no terreno das ideias e posteriormente na prática, exigem uma compreensão da totalidade do real.

A divisão disciplinar herdada do positivismo em que o conhecimento foi fragmentado para o estudo das partes de forma mais específica, marcou e marca o ensino, pela divisão disciplinar dos conteúdos escolares “em nome de uma exigência metodológica de demarcação de cada objeto parti-

cular, constituindo a propriedade privada desta ou daquela disciplina.” Japiassu (1976) *apud* Thiesen (2008). Sabemos pois, que esse modelo de gerir o conhecimento na sala de aula não abarca mais a complexidade da dinâmica atual para aquisição e desenvolvimento do conhecimento em processo. Diante do exposto, a escola precisa acompanhar o ritmo das mutações contemporâneas para atender a sua função enquanto formadora de sujeitos capazes de enfrentar as demandas sociais atuais.

Assim, surgem muitas possibilidades metodológicas no campo pedagógico que sugerem uma mudança de paradigmas educativos. Aqui, destacamos um conceito que, a partir da década de 1970, tem estado cada vez mais presente em estudos (Gadotti (1993); Goldman (1979); Japiassu (1976) e outros) e pesquisas na área: a interdisciplinaridade.

Conceituar a interdisciplinaridade partindo de uma compreensão unívoca, nos parece um tanto quanto precipitado, visto esta está sendo construída a partir de culturas disciplinares em constante mutação. Neste sentido, não delimitando-a, ou cerceando-a em um campo conceitual fechado, trabalharemos com algumas linhas de pensamento a respeito do que seja interdisciplinaridade no campo pedagógico. Segundo os PCNs (BRASIL, 2000, p. 21).

“Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável

para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos.”

Por conseguinte, os PCNs propõem, a partir da interdisciplinaridade, pensar a resolução de problemas reais a partir de vários pontos de vista, considerando as questões pertinentes ao seu contexto social. Nesse sentido, as aprendizagens sobre as temáticas trabalhadas são significativas, por estarem carregadas de sentido social para os educandos.

Segundo Japiassu (1976) *apud* Thiesen (2008)

“A interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa, exige-se que as disciplinas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, se fecundem cada vez mais reciprocamente”.

A partir do pensamento do autor acima citado, podemos perceber a interdisciplinaridade como um fio condutor que perpassa diversas disciplinas no interior de um mesmo projeto de estudo, para que o estudante possa entender a conectividade dos conhecimentos trabalhados sob diversos pontos de vista, ainda que parta de objetivos específicos de cada campo do conhecimento.

Partindo da concepção interdisciplinar do conhecimento, algumas metodologias têm se destacado no campo pedagógico, na qual mencionamos a conclamada Pedagogia de Projetos. Segundo Prado,

“A pedagogia de projetos deve permitir que o aluno aprenda-fazendo e reconheça a própria autoria naquilo que produz por meio de

questões de investigação que lhe impulsionam a contextualizar conceitos já conhecidos e descobrir outros que emergem durante o desenvolvimento do projeto. Nesta situação de aprendizagem, o aluno precisa selecionar informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar confronto de ideias, enfim desenvolver competências interpessoais para aprender de forma colaborativa com seus pares”.

A mediação do professor nesse processo é fundamental, na escuta, nos questionamentos, orientações, na criação de situações de aprendizagem, no qual permitirá ao educando fazer regulações e aprimoramento dos conhecimentos sistematizados. Segundo Prado(2001):

A possibilidade de o aluno recontextualizar aquilo que aprendeu, bem como estabelecer relações significativas entre conhecimentos. Nesse processo o aluno pode ressignificar os conceitos e as estratégias utilizadas na solução do problema de investigação que originou o projeto e, com isso, ampliar o seu universo de aprendizagem.

A pedagogia de projetos traz como possibilidade trabalhar de acordo com o contexto social dos educandos e com o que lhes é significativo, levando-se em consideração que as realidades e a culturas são diferentes em cada região do país. Nesse sentido, a literatura brasileira é uma importante aliada em projetos integradores, pois trabalha nossas raízes, historicidade, valores e concepções de conceber nosso modo de viver.

A Literatura dialoga com a História e com a Sociologia, pois segundo Borges não há literatura sem o contato com a sociedade, a cultura e a história “[...] a criatividade, a imaginação e a originalidade, partem das condições reais do tempo e do lugar, as quais, ressaltamos, podem ser concretas ou não, da existência social e de suas experiências” (CANDIDO *apud* BORGES, 2010; *apud* MARTINS e CAINELLI, 2005, p.3899), Borges ainda relembra que o autor de um texto está inserido na realidade sociocultural de seu tempo e dialoga com ela quando produz sua obra. (cf. DAVI *apud* BORGES, 2010, *apud* MARTINS e CAINELLI, 2005, p.3899).

A Literatura dialoga também com Artes uma vez que possibilita ao leitor o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular, tão carregado de originalidade e beleza.

Ademais, o discurso literário, enquanto arte, está impregnado de experiências pessoais, de formas de expressão e comunicação humanas que, muito além de transmitir conhecimentos, permite-nos ter acesso a um universo pouco difundido em nossa sociedade – o da sensibilidade, da imaginação e da estética – que poderá proporcionar o desenvolvimento do gosto pela leitura.

O texto literário possibilita efeitos diversos: aprender, comparar, questionar, divertir, amadurecer, transformar, refletir, sensibilizar, compartilhar, conviver com pessoas e conhecer contextos diversificados.

É inquestionável a afirmação de que a literatura é um processo de contínuo prazer, pois permite que o leitor se delicie com histórias, personagens e lugares envolventes, suscitando assim, o imaginário.

De acordo com Marisa Lajolo, (2002, p. 105) “a literatura constitui uma modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados”. Diferente das demais modalidades de leitura, que limitam o leitor em um determinado espaço e tempo, a literatura possibilita o leitor “viajar” através da imaginação para outro mundo e tempo, podendo desfrutar de prazeres que o mundo a sua volta não lhe oferece.

O texto literário possibilita o contato com variados e amplos significados, já que permite o acesso à pluralidade de significados que a língua é capaz de criar. Dessa forma, o texto literário não descreve fatos, mas aborda os diversos pensamentos que concebem, analisam, aceitam ou criticam esses fatos que se situam em determinado contexto sócio-histórico, permitindo o reconhecimento da maneira de pensar e agir do homem de cada época.

Assim, a linguagem literária deixa lacunas que possibilitam ao leitor preenchê-las com seus conhecimentos prévios, com sua visão de mundo, se aproveitando da plurissignificação do texto literário para realizar outros tipos de leituras que dialoguem com a leitura primária, seja confrontando, seja concordando com ela. Bakhtin (1986) afirma “que o discurso não é individual, não tem um fim em si mesmo”. Portanto, a experiência com a leitura do texto literário amadurecerá o leitor para realizar leituras consistentes e autônomas, através das quais ele poderá construir uma maneira própria de ver o mundo, pois o convívio com diversas significações encontradas na obra literária conduzirá o leitor a uma análise de seu posicionamento em frente à realidade a sua volta.

## Objetivo

### *Objetivo geral*

Proporcionar, através da leitura de obras literárias de escritores cearenses, um estudo integrado das disciplinas de Literatura, Artes, História, Sociologia e Geografia.

### *Específicos*

- Incentivar os alunos, através da leitura de obras literárias, ao conhecimento da vida, cultura e história do povo cearense.
- Incentivar, por meio da arte, vivências teatrais, recitação de cordéis e saraus, além de outros momentos.
- Proporcionar aos alunos que participam do projeto uma visita à Fazenda “Não me deixes” de Rachel de Queiroz, no município de Quixadá-CE.

## Metodologia

O presente trabalho parte de uma experiência ocorrida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), *Campus* de Tauá – CE, fundamentado em estudos bibliográficos sobre o conceito de interdisciplinaridade.

O início do projeto deu-se com uma palestra sobre a importância da literatura e do texto literário no resgate da historicidade e cultura do povo cearense. Em seguida, foi apresentada a proposta de trabalho do referido projeto, e das obras para a realização das atividades sugeridas, onde se voluntariaram a participar 9 alunos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Redes de Computadores e 3 do Curso Superior em Letras Português/Inglês. Em seguida, foi

realizada a sondagem dos lugares que poderiam ser visitados pelos alunos.

No decorrer das atividades propostas, ocorreram sa-raus literários, com declamação de poemas e cordéis, exposição de maquetes com cenários descritos nas obras trabalhadas, exposição de fotografias com os ambientes trabalhados em cada obra.

O projeto foi encerrado com uma apresentação teatral encenada pelo grupo de trabalho sobre uma passagem da obra de Rachel de Queiroz “O Quinze”.

## Resultado e discussão

Partindo da experiência vivenciada pelo grupo de estudantes do IFCE – *Campus* Tauá – CE, podemos perceber que o estudo de obras literárias é um importante aliado para a compreensão pelos educandos de suas raízes, história e cultura.

O projeto proposto possibilitou, por meio da literatura, a aquisição de novos conhecimentos, novos saberes, valores culturais e principalmente a conscientização política e social, constituindo-se esta, em uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade democrática.

O local escolhido pelos alunos à visitação foi a Fazenda “Não me deixes” da escritora Rachel de Queiroz, localizada no município de Quixadá-CE. Nesse sentido, a visita neste local objetivou à releitura e análise do espaço geográfico e do contexto social em que as obras estão inseridas, permitindo assim, que os alunos envolvidos no projeto tivessem o entendimento da realidade contextual, política, geográfica e temporal, na qual nasceram grandes obras da Literatura Brasileira e Cearense.

A partir da experiência do projeto “Expedições pelo mundo da História e da Literatura Cearense”, evidencia-se que atividades que possibilitam aos alunos a interação com o objeto de estudo de forma ativa, onde os mesmos reconstruem, pela sua própria vivência, os conhecimentos sistematizados em sala de aula, ressignifica sua experiência enquanto estudantes, tornando-os protagonistas no seu desenvolvimento acadêmico e social.

## Conclusão

A escola é um ambiente de vida, e não simplesmente para a vida. Nela, ao passo que projeta sonhos e aspirações para o futuro, vive-se sentimentos, realizações, diversas realidades carregadas de historicidade, valores e culturas. Diante desse contexto complexo, pensar a educação de forma compartimentalizada e linear não dar mais conta da formação de sujeitos para enfrentar uma realidade complexa, em que se exige múltiplos conhecimentos para resolução dos problemas postos na sociedade.

Quebrando com o paradigma disciplinar em que se organiza o currículo escolar surge a partir da década de 1970, no Brasil, inicialmente com os estudos de JAPIASSU em sua obra: “Interdisciplinaridade e patologia do saber” (1976), uma nova forma de gestão do trabalho pedagógico: a interdisciplinaridade. A partir de diversos conceitos trabalhados aqui sobre o assunto, propomo-nos a relatar uma experiência sob essa ótica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *campus* Tauá.

O projeto de extensão “Expedições pelo mundo da História e da Literatura Cearense” objetivou promover, através da leitura de obras literárias de escritores cearenses, um

estudo integrado das disciplinas de Literatura, Artes, História, Sociologia e Geografia, objetivo esse, alcançado positivamente. A partir do projeto trabalhado, pudemos observar que metodologias que buscam integrar os conhecimentos trabalhados em sala de aula por meio de projetos pedagógicos, em que os alunos sejam protagonistas das atividades desenvolvidas, proporcionam aos educandos uma aprendizagem significativa, prazerosa, articulada à complexidade da realidade.

Ressaltamos que a interdisciplinaridade é um movimento dialético e constante do ensinar e aprender, e que não é uma simples concepção metodológica, todavia, é um paradigma que implica numa profunda transformação pedagógica, impulsionando um novo jeito de gestão do conhecimento em sala de aula.

## Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.1.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 7. MARTINS, Giovana Maria Carvalho; Marlene Rosa CAINELLI. O Uso de Literatura como fonte Histórica e a relação entre Literatura e História. 2005, p.3899 <http://www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1318.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

GAUDÊNCIO, Frigotto. A Interdisciplinaridade como Necessidade e como Problema nas Ciências Sociais. *Revista do Centro de Educação e Letras*. 2008. V, 10. p, 41-62. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. *Pedagogia de projetos*. Acesso em: 10 jan. 2019 [http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos\\_pdf/texto18.pdf](http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf)

THIESEN. Juarez da Silva A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação* 2008 13 (39). <http://www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1318.pdf>

# O ato de avaliar

*Leomar Campelo Costa*

leomarcampelo1@gmail.com

*Emmanuelle Costa Silva*

emmanuelle-s@hotmail.com

*Sheila de Jesus Morais dos Santos*

sheilla.morais@gmail.com

## Introdução

A humanidade desde seus primórdios efetuam o ato da observação como prática importante para mensuração de habilidades adquiridas no contexto cultural no qual o indivíduo se insere. E mesmo ao longo das gerações essas práticas vêm sendo aperfeiçoadas e sua dinâmica utilizada para detectar avanços e aptidões em determinados grupos de indivíduos.

Embora usassem a ideia e identificasse como exame o termo avaliar tem origem do latim *a + valere*, que quer dizer “dar valor a” significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Assim, o ato de avaliar é constituído pela atribuição de um juízo de valor mediante construção dinâmica de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado, entretanto, a compreensão da avaliação nesse procedimento ensino/aprendizagem tem sido relacionado pelo julgamento da mensuração, ou seja, associando o ato avaliar ao de conjecturar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes.

Neste sentido, avaliar sem deixar cair apenas no aspecto mensurável de capacidade é um desafio a ser superado que poderá se caracterizar numa das principais conquistas da área educacional, pois as políticas pautadas nos resultados de avaliações é uma tendência mundial valiosa, cujos resultados servirão de parâmetro para propor nas escolas intervenções pedagógicas e administrativas nos sistema de ensino respaldadas principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Através do ato avaliativo o professor conduz de forma mais focalizada o processo pedagógico assegurando assim ao aluno a possibilidade de demonstração daquilo que o mesmo aprendeu ao longo das relações estabelecidas no âmbito escolar sob a orientação do professor ou até mesmo do aprendido em outros ambientes externos a sala de aula. Contudo essa prática de avaliar exige por parte do professor atribuições específicas ou mesmo técnicas.

Sendo assim, considera-se preponderante o papel do professor na escolha dos instrumentos avaliativos a serem utilizados, contudo essa prática exige além de um preparo técnico do docente uma capacidade de observação mais criteriosa.

## Objetivo

### Objetivo geral

Descrever o ato de avaliar e de que forma o mesmo está presente no processo de ensino/aprendizagem.

### *Objetivos específicos*

- Analisar como a avaliação permite ao professor e aos alunos ter consciência sobre a qualidade do que é aprendido e ensinado.

- Identificar quais as possibilidades da avaliação contribuir na formação do indivíduo como um todo para além do conteúdo escolar.
- Proporcionar aos professores uma revisão constante de sua atuação diante dos resultados obtidos na prática avaliativa.

## Metodologia

Diante dos entraves que constantemente enfrentamos em sala de aula e na busca por descrevermos de forma mais conceitual o que caracteriza o ato de avaliar e de que maneira este ocorre no processo de ensino, é que buscou-se pesquisar sobre a temática avaliação descrevendo e caracterizando algumas abordagens que a mesma assume ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa ora descrita é do tipo bibliográfica e descreve o ato de avaliar enquanto ferramenta de aprendizagem e está baseada na leitura e análise de teorias sobre avaliação que são abordadas nos mais variadas fontes de pesquisas como livros, teses, dissertações e artigos que tratam sobre o assunto em questão.

### *O ato de avaliar*

A avaliação como resultado de um processo de investigação da qualidade da aprendizagem dos alunos, deve estar com seu objeto de investigação definido de forma clara e precisa, haja vista que os instrumentos de coleta de dados a serem utilizados deverão estar em consonância com aquilo que fora planejado, ensinado e aprendido. Segundo Demo:

“Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os

critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra”. (DEMO, 1999, p.01).

Nesse sentido avaliar é o ato que permite ao professor e aos alunos ter consciência sobre a qualidade do aprendido, com base no ensinado. De acordo com Hoffmann (2008, p. 17), “[...] avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo”.

A avaliação é uma atividade investigativa da qualidade da realidade e, como tal, oferece suporte necessário para as tomadas de decisões, seja para a aceitação dos resultados obtidos, seja para decidir por investimentos para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Méndez (2002, p. 74) afirma que a avaliação “oferece uma boa oportunidade para melhorar tanto o processo de aprendizagem [...] quanto às ações futuras de ensino mediante a reflexão, a autocritica e a autocorreção a partir da prática escolar”. Loch (2000, p.31) afirma que avaliar:

“[...] não é dar notas, fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos. Avaliar, numa nova ética, é sim avaliar participativamente no sentido da construção, da conscientização, busca da auto critica, auto-conhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos”.

Esta atividade, que fica sob a responsabilidade do professor, exige deste um posicionamento claro e confian-

te diante dos entraves apresentados pelas dificuldades dos alunos na compreensão e aprendizagem, bem como da prática docente.

Luckesi (2011, p.176) ao descrever sobre a avaliação o mesmo descreve que a mesma “é dinâmica e construtiva, e seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador, para que aja da forma mais adequada possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando”. A aprendizagem por parte do estudante depende do investimento por parte do professor.

Não podemos conceber a avaliação como mecanismo de punição. A avaliação, antes de tudo, implica, por parte do professor, em uma postura humanizada sobre o aluno, fator que, por sua vez, implica em formas e modos singulares de ensinar que garantam a sua aprendizagem satisfatória. Para Lück (2013 p. 74) “a avaliação se constitui no processo de medida, descrição, análise e interpretação dos resultados obtidos pela implementação de ações educacionais planejadas”. A aprendizagem satisfatória por parte dos estudantes atua diretamente no modo de ser da sociedade.

Tendo em vista praticar o ato de avaliar a aprendizagem dos estudantes, cabe ao professor servir-se de instrumentos necessários e adequados para que possa diagnosticar a qualidade do desempenho dos seus estudantes em sua aprendizagem, revelando tanto a sua satisfatoriedade como aquelas defasagens que exigem novos investimentos para serem superadas. Segundo Luckesi (2011 p. 297) “para realizarmos uma prática avaliativa, necessitamos de dados da realidade e, para obtê-los, necessitamos de instrumentos que ampliem nossa capacidade de observação da realidade”. Ainda segundo o autor, “instrumentos de coleta de dados são propriamente os recursos que empregamos para

captar informações sobre o desempenho do educando, que são a base da descrição do seu desempenho” (LUCKESI, 2011 p. 299).

O professor poderá servir-se dos resultados da investigação avaliativa exclusivamente de modo classificatório, fator que gerará uma distorção nos procedimentos de construção dos resultados desejados. Todavia, o modo mais adequado de usar os resultados da avaliação é como diagnóstico da evolução e rendimento do aluno em sua totalidade identificando assim a própria construção do conhecimento. Como já foi dito anteriormente, o professor, como avaliador do processo de aprendizagem do estudante, deve utilizar recursos adequados e necessários ao ato avaliativo e evidentemente, proceder a leitura dos dados obtidos de modo satisfatório, correto e justo para com o estudante e para consigo mesmo. Luckesi (2011, p. 305) ao descrever sobre avaliação e os instrumentos avaliativos o mesmo aborda que é necessário “observar se os instrumentos que estamos utilizando são adequados” e se os mesmos “apresentam as qualidades metodológicas necessárias de um instrumento satisfatório de coleta de dados”.

Também importa ter ciência que não basta só diagnosticar a qualidade da aprendizagem dos alunos. Importa ao educador, como gestor da sala de aula, pensar em estratégias reais e viáveis a fim de que todos os seus estudantes aprendam aquilo que necessitam aprender, previamente definido seja no currículo, seja no plano de ensino específico.

“A avaliação, em si, é dinâmica e construtiva, e seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador (gestor da sala de aula), para que aja da forma mais adequada

possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando” (LUCKESI, 2011 p. 176)

É mister salientar que o aluno é responsável também pela sua aprendizagem cabendo assim ao professor uma intervenção mais orientada diante de sua prática pedagógica, para que se tenha uma melhoria na aprendizagem dos alunos o que interferirá diretamente no padrão de ação da escola. Sendo o professor o principal agente responsável pelo ato avaliativo em sala de aula, o mesmo deve sempre, como gestor da sala de aula, ao verificar as dificuldades dos estudantes no processo de aprendizagem, necessita orientar sua prática para a correção dos impasses pois, segundo Hoffmann (2014, p. 116) “A avaliação como acompanhamento do processo de construção do conhecimento ocorre ao longo do processo educativo, nunca ao final”.

Se faz necessário que o professor esteja preparado para avaliar pois o ato avaliativo não é uma prática fácil e exige do mesmo habilidades na escolha, elaboração e uso de instrumentos de coleta de dados para a avaliação do desempenho dos seus estudantes. Cabe a estes uma reflexão sobre os recursos utilizados para avaliar e, sobretudo, os reais objetivos da avaliação, o que proporciona ao mesmo um olhar muito mais direcionado sobre sua prática pedagógica. A avaliação oferece dados não só no nível em que o aluno se encontra, mas oferece informações sobre o próprio professor e a escola, onde o estudante e o professor se encontram, como um todo. Segundo Sant’Anna (1995, p. 7),

“A avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem

um papel altamente significativo na educação, tanto que nos ariscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional”.

Por meio da avaliação da aprendizagem, o professor é capaz de verificar se o seu trabalho está sendo realizado com perfeição ou se o mesmo possui algum tipo de desvio, adquirindo consciência do seu limite assim como de cuidados necessários.

A qualificação do resultado da ação pedagógica deve se sustentar no princípio de que o ato avaliativo exige do educador em sala de aula uma revisão constante de sua atuação diante dos resultados obtidos em decorrência de sua atividade profissional, pois ao diagnosticar as carências na aprendizagem dos alunos, os professores devem intervir, visando a melhoria dos resultados obtidos, caso esses sejam negativos.

A função da avaliação, como ato investigativo da qualidade da realidade, é subsidiar gestor da ação a investir mais e mais, se necessário, tendo em vista obter a qualidade satisfatória dos resultados de sua ação.

Nesse contexto, o professor deve constantemente se questionar sobre sua atuação diante da prática avaliativa tentando assim buscar um equilíbrio entre o que se ensina e as reais aprendizagens dos alunos. Ao se questionar sobre o que avaliar, como deve ser a avaliação e em que momento a mesma deve ocorrer, o professor passa a entender a avaliação como um ato de investigação da qualidade da realidade da aprendizagem de seus estudantes que subsidia suas tomadas de decisão em favor da busca de resultados sempre satisfatórios.

Se o objetivo da avaliação é diagnosticar a qualidade dos resultados da aprendizagem, esta passa a retratar a real

situação não só da aprendizagem dos alunos mas também a própria prática de ensino do professor que deve ser constante ao longo de sua atuação refletindo assim sobre o que fazer e como fazer para que o aluno avance ao longo do processo educativo.

Ao obter as informações sobre o nível de aprendizagem dos educandos, o professor passa a avaliar sua prática docente e assume um papel mais direcionado diante dos resultados diagnosticados e passa a intervir e tomar decisões mais pontuais sobre a aprendizagem dos alunos não deixando apenas para o final do ano letivo para emitir um parecer sobre o rendimento do aluno, definindo assim se o mesmo será aprovado ou reprovado.

Libâneo (1994, p. 195) ao abordar sobre a avaliação o mesmo afirma que “a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas”. Ou seja, a avaliação não se resume a atribuição de notas ou tão pouco está associada à definição de avanços e retenção nesta ou naquela disciplina. Todavia o que se tem percebido é a utilização contínua e de forma sistemática de um único instrumento de avaliação: a prova. A boa avaliação sugere que ideal é a aplicação de tipos diferentes de instrumentos avaliativos que levem ao professor percepções diferentes do seu trabalho junto aos alunos. Portanto, a avaliação não deve se prestar como forma de punição e em muitos casos de ameaça por parte do professor para o aluno o que acaba por desmotivá-lo.

A avaliação é parte integrativa do ato de ensinar, que se expressa pelo planejar, executar e avaliar. Dessa forma, se expressa como uma prática de investigar a qualidade da realidade, tendo em vista subsidiar novas e novas decisões construtivas. Como gestor da ação pedagógica, o professor em

sala de aula necessita servir-se da avaliação como sua parceira tendo em vista revelar-lhe a qualidade dos resultados de sua ação; fator que viabilizará, se desejar, novas e novas intervenções, tendo em vista o sucesso de sua ação.

Mas diante da realidade em que professores e alunos estão inseridos na escola, no presente momento de nossa história educacional, é urgente a resignificação do ato de avaliar para que se possa construir uma educação emancipatória e verdadeiramente significativa.

## Conclusão

Na atualidade, o que se tem percebido na prática avaliativa de muitos professores é uma forma ineficiente de avaliar o que acaba por fragilizar a essência da avaliação que é proporcionar ao professor condições de um acompanhamento do próprio desempenho do aluno diante do processo de aprendizagem e se possível uma intervenção caso os resultados da prática avaliativa não forem suficientemente cabível para a emissão de um juízo de valor sobre o resultado apresentado.

Esta pesquisa visou contribuir com os estudos sobre a avaliação e destacou também sobre as práticas avaliativas por parte dos professores na construção do processo de ensino-aprendizagem. Diante dos escritos buscou-se proporcionar ao professor a necessidade do mesmo fazer uma reflexão da sua prática pedagógica na busca pela melhoria no processo de ensino e conseqüentemente da aprendizagem.

Buscou-se aqui, relatar sobre a realidade do ato avaliativo, e de que maneira o mesmo permeia a prática escolar pois nunca deixam de surgir questionamentos acerca da avaliação e de que maneira a mesma se apresenta ao longo do trabalho do professor.

## Referências

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 6ª ed. Campina, SP: Autores Associados, 1999.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. *Avaliação mediadora uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 33ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LOCH, J. M. de P. *Avaliação: uma perspectiva emancipatória*. In: Química na Escola, nº 12, novembro, 2000.

LUCK, Heloísa. *Avaliação e monitoramento do trabalho educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Tradução Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? como avaliar?: critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

# Avaliar na educação básica em prol de um currículo para a cidadania

*Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues*

lidia\_educacao@yahoo.com.br

*Casemiro de Medeiros Campos*

casemiroonline@casemiroonline.com.br

*Juliana Marina de Façanha e Campos*

julianafacanhmfe@yahoo.com.br

## Introdução

**A** tese é resultado da pesquisa de doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), linha Avaliação Educacional, eixo Avaliação do Ensino-Aprendizagem, concluída em abril de 2014. O objetivo desta tese é refletir a formação inicial de professores pré e pós reforma curricular para avaliar na educação básica, considerando-se o movimento de reformas curriculares e a mudança no modelo de formação, do racional-técnico, para o crítico-reflexivo, bem como as demandas das políticas educacionais de avaliação em larga escala. Fundamenta-se na teoria crítica do currículo e na perspectiva da avaliação formativa.

## Objetivo

### *Objetivo geral*

Analisar a formação de professores considerando o currículo e a cultura da avaliação.

### *Objetivo específico*

Refletir sobre a formação inicial de professores pré e pós reforma curricular para avaliar na educação básica, considerando-se o movimento de reformas curriculares e a mudança no modelo de formação, do racional-técnico, para o crítico-reflexivo, bem como as demandas das políticas educacionais de avaliação em larga escala.

## Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza hermenêutico-dialética, dos seguintes dados: bibliográfica – revisão de literatura e análise documental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 – educação superior, orientações, diretrizes, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/ MEC); análise comparativa qualitativa de dados estatísticos com utilização do SPSS versão 20.0: conteúdo da escala de opinião com uma amostra de 72 licenciados e 254 licenciandos de onze cursos de licenciatura formados pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Sobral, Ceará, totalizando 326 sujeitos.

## Resultado e discussão

Os autores principais que contribuíram para as reflexões desta tese foram: Vianna (2000) aborda a história da

Avaliação Educacional. Por sua vez, Hadji (2001) corrobora com a perspectiva da avaliação formativa e, Luckesi (2011) enfatiza que os instrumentos tradicionais são relevantes, porém destaca o uso que se faz deles, relacionando-os aos objetivos e qualidades metodológicas. Gimeno Sacristán (1998), destaca que a prática a que se refere o currículo é uma realidade muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, que se condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la. Para o autor, o currículo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos formalmente diferenciados: o ponto de vista sobre sua função social entre a sociedade e a escola; projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências e conteúdos; fala-se do currículo como expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conceitos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo; referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; estudá-lo como território de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; sustentar o discurso sobre a interação entre teoria e prática em educação e, referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas.

Apple (1986), afirma que o conhecimento aberto e encoberto que se encontra nas situações escolares e os princípios de seleção, organização e avaliação deste conhecimento são uma seleção regida pelo valor, de um universo muito mais amplo de conhecimentos e princípios de seleção possíveis. O currículo é um elemento nuclear de referência para analisar o que a escola é de fato como instituição cultural e na hora de elaborar um projeto alternativo de instituição, sobretudo nos níveis da educação obrigatória, pretende refletir o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição escolar tem.

Para Bernstein (1980), o currículo define o que se considera o conhecimento válido, as formas pedagógicas, o que se pondera como a transmissão válida do mesmo, e a avaliação define o que se considera como realização válida de tal conhecimento. Numa sociedade avançada, o conhecimento tem um papel relevante e progressivamente cada vez mais decisivo. Uma escola “sem conteúdos” culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida. O conhecimento, e principalmente a legitimação social de sua possessão que as instituições escolares proporcionam, é um meio que possibilita ou não a participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade, ou seja, que facilita num determinado grau e numa direção (GIMENO SACRISTÁN, 1998). Por isso, a compreensão da realidade do currículo deve ser colocada como resultante de interações diversas. O currículo que num momento se configura e objetiva como um projeto coerente, já por si o resultado de decisões que obedecem a fatores determinantes diversos: culturais, econômicos, políticos e pedagógicos. Sua realização posterior ocorre em um contexto prático no qual se realizam tipos de práticas muito diversas. Assim, o projeto configura em gran-

de parte a prática pedagógica, mas é por vez delimitado e limitado em seus significados concretos por essa mesma prática que existe previamente a qualquer projeto curricular. Todos os subsistemas rapidamente analisados, incluindo o pedagógico, existem de antemão quando se quer implantar um projeto curricular novo. Outra prática multicontextualizada é tudo o que se refere à avaliação. Avaliam-se e se decidem tarefas, inclusive pelo fato de seus resultados ou produtos previsíveis serem ou não fáceis de avaliar; o clima de avaliação serve para manter um controle sobre os alunos e, ao mesmo tempo, expressa a mentalidade de controle que impregna tudo o que escolar, inclusive dentro da escolaridade obrigatória, que, *a priori*, não explicitamente a missão de selecionar e graduar os sujeitos (GIMENO SACRISTÁN, 1998).

De alguma maneira, pois, estão implicados todos os temas que têm alguma importância para compreender o funcionamento da realidade e da prática escolar no nível de aula, de escola e de sistema educativo. Para o autor, são poucos os fatos da realidade escolar e educativa que não têm “contaminações” por alguma característica do currículo das instituições escolares. A relevância que tem o problema da prática no conhecimento e na pesquisa pedagógica e, mais concretamente, a relação teoria e prática, é outra razão a mais para a atualização da discussão em torno dos problemas curriculares, à medida que são agentes na configuração das práticas de ensino. Se a prática é impensável sem ser concebida como expressão de múltiplos usos, mecanismos e comportamentos relacionados com o desenvolvimento de um determinado currículo, a comunicação teoria-prática não pode desconsiderar a mediatização curricular como canal privilegiado. Quase se pode dizer que o currículo vem a

ser um conjunto temático abordável interdisciplinarmente, que serve de núcleo de aproximação para outros muitos conhecimentos e contribuições sobre a educação. Essa interação de conceitos facilita a compreensão da prática escolar, que está tão condicionada pelo currículo que se distribui. Daí a relevância à formação e ao aperfeiçoamento dos professores, a consideração que se há de ter na configuração de uma determinada política educativa, seu necessário questionamento quando se pretende estabelecer programas de melhora de qualidade da educação e, enfim, para fazer progredir o conhecimento sobre o que é a educação quando se realiza em situações e contextos concretos (GIMENO SACRISTÁN, 1998). Se o conteúdo cultural é a condição lógica do ensino, é muito importante analisar como esse projeto de cultura escolarizada se concretiza nas condições escolares. A realidade cultural de um país, sobretudo para os mais desfavorecidos, cuja principal oportunidade cultural é a escolarização obrigatória, tem muito a ver com a significação dos conteúdos e dos usos dos currículos escolares. A cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela, assim como dos condicionamentos positivos e negativos que se desprendem da mesma (GIMENO SACRISTÁN, 1998). Assim, para o autor, o fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o tipo de relação entre estes e os professores, a disciplina em aula, a igualdade de oportunidades, dentre outras, são preocupações de conteúdo psicopedagógico e social que têm concomitâncias com o currículo que se oferece aos alunos e com o modo como é oferecido. Quando os professores dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a estar sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga, etc. E mais, a atuação profissional dos

professores está condicionada pelo papel que lhe é atribuído no desenvolvimento do currículo.

A evolução dos currículos, a diferente ponderação de seus componentes e de seus objetivos são também propostas de reprofissionalização dos professores. Num nível mais sutil, o papel dos professores está de alguma forma prefigurado pela margem de atuação que a política lhe deixa e o campo no qual se regula administrativamente o currículo, segundo os esquemas dominantes na mesma. O conteúdo da profissionalidade docente está em parte decidido pela estruturação num determinado nível do sistema educativo. A orientação curricular que centra sua perspectiva na dialética teoria-prática é um esquema globalizador dos problemas relacionados com o currículo, que, num contexto democrático, deve desembocar em propostas de maior autonomia para o sistema em relação à administração e ao professorado para modelar sua própria prática.

Portanto, é o discurso mais coerente para relacionar os diferentes círculos dos quais procedem determinações para a ação pedagógica, com uma melhor capacidade explicativa, ainda que dela não sejam deduzíveis simples roteiros para a prática. Para Gimeno Sacristán (1998), dentro do nosso sistema escolar, a transformação ou incidência no currículo, que ocorre na prática como consequência da pressão avaliadora, deve ser remetida aos procedimentos empregados pelos professores. Os mecanismos que os docentes desenvolvem no ato de avaliação são tão decisivos porque todas as funções da avaliação dependem da que eles realizam sobre os alunos. Certamente existe uma espécie de desinteresse coletivo para não alisar um problema que tanto centraliza as atividades das instituições educativas. O professor, como ser independente, profissionalmente falando, recupera sua

autonomia ao não existir controle explícito sobre sua prática, ou ao menos ter essa sensação.

A importância das notas e das avaliações escolares do ponto de vista social, acadêmico e pessoal para os alunos contrasta certamente com a simplicidade dos processos pelos quais são atribuídas aos alunos; processos que têm muito a ver com uma típica conduta simplificada de tomada de decisões pelo professor. Deveria se levar em conta esta circunstância quando se propõe aos professores modelos ideais para realizar a avaliação de seus alunos. Porém, para analisar a relação teoria e prática na formação inicial de professores para avaliar na educação básica, ressalta-se a importância de se considerar a polêmica dos métodos qualitativos frente aos quantitativos, observando-se o rendimento ideal ao empregar as técnicas e como afirma Pacheco (2005) a legitimidade do conhecimento escolar com a educação obrigatória, caracterizada pelo desenvolvimento da personalidade humana (processo de personalização) e pela integração social (processo de socialização), numa corresponsabilização entre sistema educativo e o sistema produtivo, pois a escola explica-se que por um jogo pedagógico, na lógica de ajuda à aprendizagem, quer por um jogo institucional (no diálogo com atores sociais), quer ainda no jogo social (na articulação escola/sociedade). A educação para a cidadania é um espaço que não pode ser secundarizado nas propostas pedagógicas, embora neste aspecto a realidade escolar ande muito afastada da Administração, já é um caminho no sentido da construção cotidiana das escolas democráticas. E um caminho democrático inclui experiências de aprendizagem organizadas em torno de problemas e questões de natureza cultural, social, política e ideológica. Pacheco (2001) afirma que o a teoria crítica traz ao campo curricular, para além de

dilemas e das contradições teóricas, o fato de sublinhar a ênfase na auto-referencialidade dos projetos de formação, isto é, a exploração de discursos de reflexão sobre as práticas que não se perspectivam como produtos, ou planos regulados burocrática e tecnologicamente, mas como projetos que são identificáveis quer nas relações de interdependência de atores, dentro dos contextos de formação das políticas culturais, quer nas interpretações daqueles que são os sujeitos.

Para tanto, Pacheco (2005) aponta que a teoria curricular crítica torna-se-á numa ferramenta conceitual se ajudar professores e alunos a entender que o currículo é uma construção que lhes pertence, não pelas políticas de descentralização que lhes reconhecem autonomia, mas porque as políticas culturais permitem afirmar que o currículo é uma construção enredada nas lutas e relações sócio-políticas. Assim, produzir o currículo é intervir, questionar, problematizar no sentido de uma prática performativa, isto é, não na perspectiva da eficiência dos resultados, dos procedimentos algorítmicos, mas numa abordagem que nos revele um espaço narrativo que evidencie o contexto e os aspectos específicos, ao mesmo tempo em que reconheça os modos pelos quais estão impregnados por questões de poder.

Outrossim, Zabalza (1992) aponta para a necessidade do professor se “curricularizar”, ou seja pensar o seu trabalho em termos de currículo porque isso lhe oferece uma perspectiva diferente daquilo que ele faz na sala de aula. Dessa forma, na base desta necessidade profissional está a exigência de que o professor não seja apenas o operário do currículo, mas também um de seus arquitetos. A sua responsabilidade começará, conseqüentemente, pelo posicionamento perante os níveis de decisão curricular. Se assume um papel de implementador do programa, como um conjun-

to de matérias prescritas, tornar-se-á o executor, o operário ou o consumidor; se assume um papel prático e de reflexão sobre o programa, valorizando criticamente o trabalho que desenvolve e incorporando a necessidade dos alunos, tornar-se-á o construtor, o arquiteto e o investigador prático. O professor surge como fator de ideologização do currículo tanto pelo seu pensamento e ação pela sua dimensão social e humana. Enquanto ente pensante e atuante, o professor reflete um conjunto de opções culturais, políticas, econômicas, através das quais modela e filtra o currículo no momento de sua concretização, tornando-se num elemento ativo de reprodução, controlado, ou de transformação social, problematizador e crítico (PACHECO, 2001).

Dessa forma, dominar o currículo supõe a compreensão de que existem diversas ideologias, nas ideias e práticas das pessoas, ou seja, não é um estudo restrito de correntes filosóficas. Neste sentido, o currículo não é só uma construção cultural, mas também uma construção social, que responde a inúmeras questões ligadas ao conhecimento, sendo pertinente refletir de quem é o conhecimento valioso. Segundo Pacheco (2001), a qualidade de uma escola não se obtém somente pela eficácia e eficiência, mas essencialmente, pela capacidade de inovação e reflexão. As escolas reflexivas com o seu próprio programa de investigação, desenvolvimento e formação caracterizam-se pela mudança e inovação para as quais surgem muitos obstáculos externos e internos. Nos primeiros enumera-se a escassez de recursos, já que as escolas estão subfinanciadas, e a pressão dos pais e da sociedade geral; nos segundos, apontam-se os problemas de ordem moral, o controle e a ordem institucional, o problema de justificação que se revela numa atitude de acomodação, de ausência de experimentação crítica, e por último,

a ameaça que a inovação representa para a identidade dos professores e para sua autoestima profissional. Como a inovação está dependente de contextos locais, é necessário por um lado, entender a formação contínua numa perspectiva de desenvolvimento profissional, por outro, fazer da escola uma comunidade dinâmica, organizada para orientar e facilitar a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a avaliação dos alunos é a questão central de uma reforma ou mesmo de políticas que sucedem umas às outras. Modifica-se, através de simples despachos, o regime de avaliação dos alunos, mas não se podem alterar as práticas avaliativas porque estas fazem parte dos elementos definidores de uma estrutura invariante de ensino (PACHECO, 1995). Apesar de a avaliação formativa constar como modalidade principal de regime dos alunos do ensino básico, reconhece-se que há ainda um longo caminho a percorrer até que a prática corresponda à intenção, principalmente na análise dos problemas estruturais ligados aos processos e práticas de funcionamento da escola, na definição de um quadro teórico suficientemente elaborado e unificado e na resolução de diversos problemas práticos.

Os resultados confirmaram a tese de que a formação inicial de professores pré e pós reforma curricular para avaliar na educação básica demanda competências e habilidades previstas pela legislação da educação superior e Ministério da Educação (MEC), nas avaliações em larga escala, porém o que se tem constatado, em ementa de disciplina com foco na avaliação do ensino-aprendizagem nas licenciaturas, no currículo prescritivo do projeto político pedagógico e em ação, é uma formação fragmentada, disciplinar, diversificada, que não relaciona plenamente teoria e prática, por conseguinte, parcialmente licenciados e licenciandos

não desenvolvem competências e habilidades para avaliar na educação básica, e em decorrência desses aspectos, prevalece uma concepção de avaliação que não corrobora para uma avaliação do ensino-aprendizagem formativa na educação básica, bem como limitações na elaboração de instrumentos e estratégias de avaliação. Assim, as reformas curriculares aconteceram seguindo as orientações da legislação da educação superior, somente no currículo prescritivo, porém no currículo em ação, os professores universitários ainda não planejam coletivamente as disciplinas, de forma interdisciplinar, relacionando teoria e prática pedagógica, e isso foi constatado na diversidade de ementas com a mesma nomenclatura, superficialidade em conteúdos com foco na avaliação. Somente o curso de Pedagogia possui duas disciplinas na área.

## Conclusão

Conclui-se a relevância de que os professores compreendam as orientações do Ministério da Educação (MEC), por meio das avaliações em larga, e a utilização dos resultados, como ferramenta pedagógica para melhorar a aprendizagem, o que suscita a importância de na formação inicial e continuada, alinhar as discussões sobre o currículo, competências, habilidades, planejamento e avaliação, em prol de um currículo que prepare para a cidadania.

Espera-se que as reflexões aqui apontadas sejam analisadas pelos professores universitários no âmbito da formação inicial dos cursos de licenciatura desta pesquisa, bem como por outros pesquisadores, na possibilidade de melhorar a formação inicial de professores para avaliar na educação básica, de forma interdisciplinar, relacionando

teoria e prática, o que suscita uma formação embasada nos princípios da teoria crítica do currículo.

Neste sentido, apresentam-se além das sugestões para se repensar a formação inicial, diretrizes curriculares para políticas educacionais de formação continuada de professores para avaliar na educação básica: planejar a formação em módulos específicos e pedagógicos, atendendo ao paradigma crítico-reflexivo, utilizando-se metodologicamente de recursos audiovisuais, debates, visitas entre escolas para troca de experiências, estudos individuais e em grupo, avaliação da aprendizagem com portfólio do professor e, avaliação dos encontros como *feedback* para o replanejamento das atividades; analisar a concepção de avaliação dos professores; compreender a percepção dos professores sobre as avaliações em larga escala, com a finalidade de identificar as especificidades dos assuntos a serem abordados; possibilitar estudos de teóricos na perspectiva da avaliação formativa, visando à melhoria da aprendizagem e a tomada de decisões, mediante a utilização dos resultados das avaliações internas e externas; desenvolver nos professores competências, habilidades, saberes docentes, conteúdos, que relacionem teoria e prática, de forma interdisciplinar, integrando o currículo, planejamento e avaliação e, realizar oficinas que subsidiem reflexões sobre a elaboração de instrumentos e estratégias de avaliação.

Dessa forma, emerge para o governo, políticas educacionais de formação continuada, e essa pesquisa, como se observa, desvela possibilidades de contribuições. Assim, faz-se necessário atender não somente as orientações da Legislação da Educação Superior na proposta curricular prescritiva, mas considerar as orientações do Ministério da Educação (MEC), a fim de formar o professor reflexivo de

sua prática pedagógica, na proposta reflexão, ação e reflexão, avaliando na perspectiva da avaliação formativa, com o compromisso político-social dos professores com a cidadania dos alunos que se encontram na educação básica, contribuindo com a qualidade da educação, ou seja, garantindo os direitos de aprendizagem.

## Referências

- APPLE, M. W. *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*. London: RKP, 1986.
- BERNSTEIN, B. *Class, code and control*. Towards a theory of educational transmission, v. 3, London: Routledge, 1980.
- CAMPOS, Casemiro de M. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- \_\_\_\_\_; BRAZ, M. M. A (Orgs.). *Gestão escolar: saber fazer*. Fortaleza: Edições UFC: 2009.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENEZES, Lídia. de Azevedo. *Avaliação curricular e identidade docente*. Fortaleza: Editora Caminhar, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Formação de professores para avaliar na educação Básica*. Fortaleza: IMPRECE, 2016.
- PACHECO, J. A. *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Lisboa: Ministério da Educação. Educação para todos. Cadernos PEPT, n.7, 1995.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional: teoria-planejamento-modelos*. São Paulo: IBRASA, 2000.

ZABALZA, M. *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Morata, 1992.

# Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores

*Lidiane Marcele Carvalho*

ir.lidiane@hotmail.com

## Introdução

A literatura pedagógica tem insistido que a educação continuada ou o desenvolvimento profissional devem ajudar os professores a adquirir e desenvolver certas competências que promovam uma melhoria em sua prática e, conseqüentemente, a experiência escolar e a aprendizagem dos alunos. Investigar a incidência de treinamento, no entanto, é extremamente difícil porque envolve múltiplos fatores e dinâmicas que não correspondem, estritamente falando, a programas de treinamento de professores. Também porque, para poder estabelecer com base as relações desejáveis entre a formação recebida, a aprendizagem dos professores e sua reflexão sobre a qualidade de sua educação nas salas de aula e, finalmente, na aprendizagem do aluno exigiriam desenhos de pesquisa sofisticados, hoje, ainda escasso.

Na busca por melhorar a qualidade da aprendizagem de crianças e jovens, nos últimos anos os Estados fizeram múltiplas iniciativas: projetar ou renovar os currículos,

prover escolas com melhor infraestrutura e recursos didáticos, avaliar o desempenho das escolas. Os professores, influenciam a formação inicial de professores, aprimoram ou universalizam os chamados sistemas de mensuração da qualidade da educação, geram condições para a formação continuada de educadores e oferecem processos de especialização de educadores.

Nos últimos anos, discussões e avanços foram feitos para especificar a especialização de educadores em certas faixas etárias ou em certas áreas de conteúdo. A questão sobre a qual este artigo fornece informações refere-se à relevância dessa especialização ou à manutenção de uma formação integral não apenas nos momentos de formação inicial do professor, mas também nos processos de atualização subsequentes.

## Objetivo

O objetivo geral do trabalho é apresentar um estudo sobre contribuição da formação continuada de professores para o seu desenvolvimento profissional e contribuição no processo de ensino-aprendizagem.

Os objetivos específicos são: conceituar a formação de professores no Brasil e seus aspectos tradicionais; apresentar um estudo sobre a mudanças na educação e sua contemporaneidade e discutir a importância da formação continuada de professores na sociedade atual.

## Metodologia

Como metodologia, será adotada a pesquisa bibliográfica e descritiva e, por isso, as ideias de diversos autores e

pesquisadores que abordam o assunto serão investigadas. Em seguida, realizamos uma síntese de suas ideias e, além disso, acrescentamos as nossas ideias, alinhando-as e apurando-as de acordo com os nossos objetivos.

Fonseca (2002) reforça o caráter da pesquisa descritiva, dizendo que seus dados devem ocorrer em seu Habitat natural, coletados e registrados para estudo, para que o pesquisador possa descobrir uma nova percepção sobre um determinado fenômeno. O contato com artigos publicados em revistas de caráter científico sobre o assunto, dissertações na área e autores que abordam o tema escolhido neste trabalho, forneceu embasamento para a reflexão acadêmica e para descobrir respostas para as questões que foram levantadas.

Quando se menciona uma pesquisa descritiva, significa querer saber das características peculiares de um determinado grupo, utilizando um tipo de instrumento para verificar o que se deseja (GIL, 2008). No caso deste trabalho, será através da análise específica no contexto do desafio da formação continuada do professor.

Para o estudo será utilizado o método qualitativo, que é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2008).

## **Resultado e discussão**

O curso de Pedagogia no Brasil foi criado por meio do Decreto de Lei nº 1.190 de 1939, quando foi organizada a Faculdade Nacional de Filosofia pela Universidade do Brasil.

O curso de Pedagogia apresentou várias modificações no decorrer dos anos, trazendo a possibilidade de ser inserido em diversas áreas de conhecimento e de atuação, onde nos últimos tempos tem deixado de ser direcionado apenas para educação formal.

Nóvoa (2002) é um autor que ganhou prestígio por se dedicar ao estudo da profissionalização docente. Inicialmente, os cursos eram voltados para a sala de aula, onde a formação do sujeito pedagógico, passou pelo princípio do conhecimento/ compreensão de seu universo social, do domínio de saberes múltiplos, da integração teórica/ prática, da interação, da mediação, do trabalho cooperativo e colaborativo e da consolidação de uma posição reflexiva e também crítica adquirida como professor- pesquisador.

Diversos estudos consideram as transformações realizadas nessa área a respeito da identidade profissional no sentido histórico, epistemológico e filosófico. Pode-se destacar como autor, Melo (2006), que em seu trabalho “Pedagogia e curso de Pedagogia: riscos e possibilidades epistemológica face ao debate e às novas DCN sobre esse curso”, ressalta a importância de um breve histórico sobre a Pedagogia, pois aponta problemáticas e demonstra que a área ainda não tem seu estatuto epistemológico fortificado. As questões sobre o conceito de quem é o pedagogo, de que forma e em que locais podem atuar, ainda existe nos dias atuais.

Após muitos anos da criação do curso de Pedagogia no Brasil, ainda era questionado o valor do pedagogo e sua função educacional. Nos anos 60 chegou a ser questionada se deveria existir tal curso no Brasil. Uma vez que as discussões giravam no entorno da ideia de que a pedagogia não tinha conteúdo próprio (SILVA, 2003).

Em 1945 foi instituído o Ensino Comercial por meio do Decreto-lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943. Em 1946 foi criada a Lei Orgânica do Ensino Primário e o Decreto-lei nº. 8.530, Lei Orgânica do Ensino Normal. O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) foi instituído em seguida, por meio dos Decretos-lei nº 8.621 e 8.622 (SILVA, 2003). Estas leis organizaram as diretrizes gerais do ensino e ampliaram a formação do pedagogo para além da atuação do profissional em instituições escolares.

O curso de pedagogia tinha o objetivo de formação de “técnicos em educação” e se manteve com indefinições e imprecisões até por volta do ano de 1962. Em 1961, foi aprovada pelo Congresso a Lei de Diretrizes e Bases, que previu a implementação de um currículo mínimo em diversos cursos, incluindo o de Pedagogia. Através dessa medida ocorreram algumas possíveis modificações para o pedagogo se mantendo o bacharelado perante o parecer 251/62 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que faz a regulamentação das licenciaturas (SILVA, 2003).

Em 1969, surgem novas habilitações para o bacharel em pedagogia, encerrando com qualquer chance de se extinguir o curso, entre elas: funções administrativas, inspetoria de escolas, orientação educativa e supervisionar a escola, e propõe que os docentes tenham formação especialista com título de licenciado (SILVA, 2003).

Conforme Pimenta (2000), o pedagogo, como bacharel, poderia atuar no exercício da função de técnico no Ministério da Educação, e como licenciado, poderia exercer a docência no curso Normal, lócus principais de trabalho, mesmo o espaço não se restringindo a este profissional, visto que a Lei Orgânica do Ensino Normal gerava flexibilidade

para o licenciado atuar em demais áreas de ensino a possuírem a mesma função.

Na década de 1970, começam a surgir em órgãos oficiais, iniciativas que repensavam o curso de Pedagogia. Já, nos anos de 1980, a formação do profissional teve fortalecimento por meio das discussões geradas para os cursos de licenciatura que se estabeleceram até a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 1996 (SILVA, 2003).

Também na década de 1980 começou a surgir o curso de Pedagogia com projetos pedagógicos por meio da autorização e reconhecimento pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). Das várias mudanças desse período, pode-se destacar as propostas dos currículos inseridas nos cursos, como se dá sua contribuição para o entendimento de questões relacionadas ao conceito do curso de Pedagogia e do Pedagogo. Dentre elas, podem-se citar as DCNs (BRASIL, 1996), que fazem a determinação da formação baseada na docência e indicando a gestão como sendo possível. Através desta determinação, podemos perceber que foi sinalizada a abertura para o profissional atuar em instituições não escolares, e ampliada a complexidade histórica da identidade desse profissional.

Conforme Melo (2006), o curso de Pedagogia é o *locus* que une saberes em proximidade com outras áreas de formação, seja como práticas ou geração histórica. Estes saberes podem demonstrar as muitas modificações históricas de emancipação, e a reflexão filosófica do discurso da pedagogia integrado com a expressão política e à ideologia; contribuindo também para que a Pedagogia seja uma ciência e filosofia plural entre teoria e prática.

A pedagogia, como teoria e prática da educação, através de conhecimento científico, filosófico, técnicos e profis-

sionais, faz a investigação das realidades educacionais, que estão em constante transformação. E por meio dos estudos pedagógicos são explicitados os objetivos e o processo de intervenção na metodologia e organização que transmitem e assimilam os saberes e a maneira de ação. Ela procura entender globalmente e de maneira intencional e dirigida as questões educacionais.

É muito importante que o educador perceba o aluno como um ser pensante, cheio de capacidade e portador de ideias multiculturais, que se apresentam espontaneamente, em uma conversação simples e em suas críticas aos fatos do dia-a-dia. Tem muito a contribuir para o processo de ensino aprendizagem, traz uma pluralidade não só por ser um trabalhador, mas pelo conjunto de ações que exerce na família e na sociedade.

Segundo Saviani (2009), a questão do preparo de professores no Brasil emerge explicitamente após a independência, momento em que se cogita da organização da instrução popular.

Conforme Saviani (2009) apresenta, a preocupação para com a formação de professores apareceu com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, embora voltada apenas para o preparo didático e à custa do próprio professor. Somente após a promulgação do Ato adicional de 1834 que a instrução primária passou a ser de responsabilidade das províncias, as quais iniciaram o processo de instauração das Escolas Normais.

O estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais ocorrido a partir de 1980, traz a necessidade de desenvolver na formação o trabalho prático do professor, além do enriquecimento dos conteúdos curriculares que já vinham sendo trabalhados. “Os reformadores estavam assu-

mindando o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular e preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores.” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Atualmente, diante das constantes transformações econômicas, política social, tecnológica e cultural da sociedade, a escola tem se “auto” pressionado a uma adequação às exigências do mundo do trabalho, influenciando a educação. A partir dessas mudanças surgem novos desafios, e a escolarização passa a ser exigida no mundo do trabalho e conseqüentemente, aumentando a demanda da formação de professores na sociedade.

Com a Lei n. 9394 (BRASIL, 1996), em seu artigo 38, determina que, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, a idade seja entre 15 e 18 anos. A faixa etária atual, ainda em processo de discussão, exige várias alterações frente a essas mudanças, passando a exigir também um ensino voltado para o campo da pesquisa e ao trabalho criativo com esses grupos. O que dizer, então da formação de professores e das exigências de uma formação continuada de qualidade. As exigências de hoje para a atuação docente preveem uma sólida formação científica, técnica e política e ainda uma prática crítica e consciente.

Esta afirmativa nos remete ao educador Paulo Freire não só em sua opção pela alfabetização de Jovens e Adultos, mas em nos remeter aos enfrentamentos necessários em relação à formação dos professores e aos saberes da prática pedagógica, ou seja, um processo de formação como uma possibilidade e tentativa de resgatar a figura do mestre, tão carente do respeito devido a sua profissão, tão desgastada em nossos dias.

Ao dizer que “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 2007, p. 58) nos convida ao enfrentamento político e crítico das condições de trabalho e ser colaborador no processo da identidade docente. Para o autor, a formação é uma conquista da maturidade, da consciência de cada um ser, e é de fundamental importância que tanto o educando como os educadores estejam presentes em sala de aula de corpo e alma em uma troca constante de conhecimento, pois não existe aprendizagem sem simplicidade, isto leva a pensar a respeito das circunstâncias criadas pelos docentes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, tanto para o ensino como para a aprendizagem, e a necessidade das situações de ensino estar voltadas para a emergência do processo de aprender, lembrando que a pedagogia das certezas e dos saberes pré-determinados ser substituída pela pedagogia das dúvidas temporárias como características de uma pedagogia complexa ou de uma eco pedagogia, ou seja, o pensar ecossistêmico coloca como sendo inseparavelmente associados indivíduo e meio, ordem e desordem, sujeito e objeto e todos os fios que tecem os acontecimentos, as interações, as ações que constroem a nossa realidade e tecem a própria trama da vida (MORAES, 2004, p. 220)

Acredita-se que o desenvolvimento de uma ação voltada para uma prática transformadora possibilita que os alunos, particularmente em sua vida cotidiana, exerçam seus direitos e responsabilidades, resolvendo, além dos conteúdos atitudinais, identificando, criticando e repudiando as atitudes de discriminação e de injustiça que favorece a reprodução da pobreza e da desigualdade, desenvolvendo

práticas que permitam o desenvolvimento de atitudes de respeito, de solidariedade e cooperação (MORAES, 2004).

Corroborando com este entendimento à compreensão das implicações nos conceitos na educação que são atribuídos ou estão relacionados ao pensamento complexo, Pinto (2007) destaca a dialogicidade, a complexidade, a interação, a transdisciplinariedade, a auto-organização, a circularidade, a recursividade, a flexibilidade e a autonomia, para que se possa melhor compreender as diferentes dimensões envolvidas no processo de aprender, ou seja:

O educador deve ser o portador da consciência mais avançada do seu meio (conjuntamente com o filósofo, o sociólogo). Necessita possuir antes de tudo a noção de seu papel, isto é, refletir sobre o significado de sua missão profissional, sobre as circunstâncias que a determinam e a influenciam, e sobre as finalidades de sua ação (PINTO, 2007, p. 48)

Da mesma forma, e confirmando com este autor, Banel (2001, p.122) nos leva à reflexão de que “cada sala de aula está inserida em um contexto sociocultural, que é plural, marcado pela diversidade de grupos e classes sociais, visões de mundo, valores, crenças, padrões de comportamentos, etc., uma diversidade que está refletida na sala de aula”. Assim, a diversidade, a realidade desses educandos, deve também, nortear a prática do professor.

E com isso, é importante ressaltar que os alunos e professores que se encontram em sala de aula trazendo consigo vivências diretas e indiretas – como testemunhas ou protagonistas – de situações que envolvem trabalho. Vivem situações pessoais ou familiares de satisfação e prazer ou de insatisfação. De acordo com Brandão (1981), o processo de aprendizagem parte da realidade dos alunos, cabendo ao professor, junto com eles, reinterpretá-la e ordená-la numa

relação dialética entre os conteúdos sistematizados e a experiência concreta dos alunos.

Neste sentido, a alfabetização se alicerça numa reflexão crítica sobre o capital cultural dos oprimidos como destaca Candau (2000). Ela se torna um veículo pelo qual os oprimidos são equiparados com instrumentos necessários para reapropriar-se de sua história, de sua cultura e de suas práticas linguísticas. É, pois, um modo de tornar os oprimidos capazes de reivindicar aquelas experiências que são desvalorizadas na vida cotidiana pela cultura dominante, a fim de que sejam, não só válidas, mas também compreendidas criticamente (CANDAU, 2000, p. 97).

E assim, podemos apresentar as diretrizes curriculares para a formação de professores no Brasil ao sustentarem que cabe aos professores evidenciar possíveis mudanças que apontem para uma nova relação entre ciência, trabalho e cultura, “por meio de uma base sólida de formação científica e histórica que ajude os educandos no seu desenvolvimento [...] Assim, conhecer significa a possibilidade de interferir socialmente (BRASIL, 2002, p. 29).

Quanto à formação, é importante dizer ainda que se faz necessário uma qualificação dos profissionais de ensino e é fundamental que a equipe docente esteja bem preparada, por este motivo é extremamente importante que, além da formação inicial seja oportunizado também a formação continuada, onde todos tenham a oportunidade de repensar a sua prática. Pois, a formação continuada é um processo possível para a melhoria da qualidade do ensino, dentro do contexto educacional da atualidade.

Vale frisar que a prática pedagógica é uma prática social, uma prática política, pois não se pode conceber a educação sem um vínculo sócio histórico, tendo o professor como

agente de transformação. De acordo com Aranha (1996), a educação não pode ser compreendida fora de um contexto histórico-social concreto, sendo a prática social o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica. Ou seja, [...] A educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. Tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional! (LUCKESI, 1994, p. 21).

Para garantir a qualidade de ensino, a Educação terá que incorporar os mais recentes resultados sobre aprendizagem e assumir a função de propiciar oportunidades para que seus aprendizes possam gerar e não somente consumir conhecimento, desenvolvendo, assim, competências e habilidades para poder continuar a aprender ao longo da vida.

Desta maneira, conforme este autor entende-se que o papel do educador consiste em mediar a aprendizagem, priorizando nesse processo, a bagagem de conhecimento trazida por seus alunos, ajudando-os a transpor esse conhecimento para o “conhecimento letrado”, ajudando-os no processo de aquisição de conhecimentos, tornando-os sujeitos de sua história e não um objeto.

Neste contexto, o papel do professor consiste em incentivar os alunos a pensar, descobrir ou criar novas possibilidades de realizar os trabalhos conhecidos e discutir as novas ideias e novas formas propostas de sua organização, das cooperativas de produção e consumo, cooperativas de economias solidária, assim como as alternativas existentes na realidade local, através do contato com sindicatos, prefeituras, organizações, governamentais e não governamentais.

Ao professor cabe garantir a aprendizagem significativa do conteúdo das áreas, por meio de uma metodologia e escolha didáticas que permitam a reflexão, a participação e a confrontação de ideias. A escola pode ter um importante papel para o conhecimento da realidade e construção de uma autoimagem positiva por parte dos alunos. O professor deve se organizar no sentido de proporcionar aos alunos múltiplas oportunidades de pesquisas, de expressão e de comunicação.

Dessa forma, o professor estará atuando no sentido de que os alunos, construam uma imagem de si próprios como cidadão com direitos, entre os quais se incluem vinculados ao trabalho e ao consumo para agir de forma solidária e responsável, percebendo-se como sujeitos na sociedade. A formação integral do indivíduo, de acordo com Salgado (1981, p. 6), “[...] se constitui em socialização competente para a participação na vida social e uma qualificação para o trabalho entendido com produção das condições gerais da existência humana”.

Por sua vez, Macedo (1996) relata que o educador é uma figura muito importante dentro da escola e tem um papel fundamental a desempenhar. Desta forma, deve propiciar a interação com os alunos, ajudando-o a desenvolver suas potencialidades integralmente. Essa tarefa é um tanto difícil, necessitando muito carinho, dedicação e amor.

Com isto, os autores acima citados destacam este amor para com o ofício de ser professor, educador e mediador de conhecimentos reforçando que os alunos da EJA e com o principal objetivo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, portanto, é de auxiliar cada indivíduo a tornasse tudo aquilo que ele tem capacidade para ser.

## Conclusão

Pode-se perceber que quando nos referimos a formação tradicional de professores vemos o professor ligado ao didatismo e ao conteudismo, com isso, é preciso que seja ampliada a competência deste professor. É notório que o professor precisa ter domínio dos assuntos educacionais pedagógicos e é muito importante que ele entenda muito bem de avaliação, currículo e entender principalmente destas como ferramentas que irão determinar o processo educativo e a relação de estudantes na e com a escola.

Vale salientar, que quando trabalhamos no contexto social atual, não basta reproduzir apenas o currículo como se trata na primeira etapa da educação regular, assim como acontece no ensino fundamental I, no ensino fundamental II e no ensino médio, e o mais importante para este público popular é a compreensão da sua realidade não do que vai ser ensinado para ele.

É preciso compreender acima de tudo os aspectos sociais e culturais relacionados e inerentes ao público que está sendo ensinado, onde destacamos a vivência, o trabalho as histórias relacionadas a sua estrutura familiar e da herança cultural são como um pacote de informações que trazem com eles e que devemos respeitá-los.

Dessa forma, pensar na formação do professor, no atual contexto socioeconômico, político e cultural, exige uma avaliação e uma revisão da prática educativa e da formação inicial e continuada desses educadores, principalmente se considerarmos as especificidades e particularidades dos estudantes atualmente, pra uma educação para todos.

## Referências

- BRASIL. 1996. *Lei n.º 9394, de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- GIL, A. C. *Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais*. São Paulo: Atlas, 2007.
- LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MELO, M. M. O. *Pedagogia e curso de pedagogia: riscos e possibilidades epistemológica face ao debate e às novas DCN sobre esse curso*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MORAES, M. C.; *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PINTO, Á. V.; *Sete lições sobre educação de adultos*. 15. Ed São Paulo: Cortez, 2007.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. 8 eds. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- SILVA, C. S. B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

# A adequação curricular para a aquisição da leitura e a escrita com alunos diagnosticados com transtorno de deficiência intelectual em duas escolas do município de Fortaleza-CE

*Margarida Maria Vieira Rosa*

margaridarosabr@gmail.com

## Introdução

Com o presente trabalho deseja-se investigar como é realizada a adequação curricular, para o processo da aquisição da leitura e a escrita, com os alunos na faixa etária de sete a dez anos com transtorno de deficiência intelectual, conforme Classificação Internacional de Doenças (CID) CID 10 e F 70, retardo mental leve.

O espaço a ser investigado será uma escola situada na cidade de Fortaleza, da rede municipal de ensino, localizada em um bairro da periferia. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, investigativo que se consolidará a partir das observações, entrevistas com perguntas semiestruturadas e pesquisas bibliográficas.

O interesse para a pesquisa partiu do fenômeno da presença crescente de alunos incluídos nas salas regulares de ensino, e a possibilidade de poder analisar como a escola vem adequando o currículo para atender a clientela que apresenta transtorno de deficiência intelectual leve, propiciando a aprendizagem, no que se refere a aquisição da leitura e a escrita. Também poder analisar a formação dos professores no trabalho com as práticas inclusivas e os profissionais da sala de atendimento educacional especializado. Em outro aspecto será observado como ocorre a interação dos responsáveis por esses alunos, junto à instituição de ensino. Vislumbra-se que essa temática possa vir a contribuir para um novo olhar ao aluno incluído, o direito que ele tem de aprender, principalmente no que concerne a aquisição da leitura e a escrita, com os desafios de uma sociedade que é eminentemente grafocêntrica.

Sabe-se que a educação inclusiva está no escopo de um grande projeto, que é a inclusão social. Todas as ações políticas, sociais, econômicas e administrativas deveriam caminhar para esse fim, assumindo os princípios de igualdade e equidade, principalmente para aqueles que estão à margem da sociedade.

Partir-se-á do primeiro marco legal que é a Declaração dos Direitos Humanos (1948). Declaração essa que afirma que todo e qualquer cidadão deve ter garantido o acesso à educação em sua totalidade. Para atender a esse princípio, os sistemas de ensino devem, além de manter a garantia de vagas, estabelecer qualidades para atender as necessidades e especificidades dos diferentes indivíduos e grupos sociais. Logo, se faz necessário um conjunto de ações no campo educacional, para que atendam aos dispositivos legais.

No Brasil desde a constituição de 1988, fica declarado a educação como um direito de todos e estabelece a igualdade de condições, com acesso e permanência na Escola, sem nenhum tipo de discriminação. Também garante o dever do Estado de oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, aos alunos portadores de necessidades especiais. No entanto, não fica claro como será esse acesso? Como será a mobilidade desse aluno? E se haverá adequações curriculares específicas de acordo com as necessidades, conforme artigo 205, da Constituição Brasileira.

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O termo Educação Inclusiva foi apresentado pela primeira vez, nos documentos da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha (1994). Conferência essa que muito influenciou o Brasil no direcionamento das mudanças no cenário educacional. No entanto depois de tantos marcos históricos, foi somente em julho de 2015 que foi sancionada a Lei 13.146, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, com orientações mais esclarecedoras de como receber e incluir esses alunos no ensino regular, sendo que a partir de então, as escolas deverão ajustar o Projeto Político Pedagógico, e dirimir as ações com condições de equidade para todos os alunos com qualquer tipo de deficiência, ga-

rantindo-lhes o direito de aprender conforme suas necessidades e especificidades .

Mesmo com uma legislação atualizada para inclusão das pessoas com necessidades especiais, o grande desafio é saber como a escola irá adequar o currículo para os alunos com deficiência intelectual? Como irá proceder nas metodologias, principalmente no processo de aquisição da leitura e da escrita, conscientes da tamanha relevância que tem uma sociedade com uma população letrada.

A partir dessa trajetória a escola deverá estar devidamente preparada para de fato adequar seu currículo para atender esse alunado. Todavia deve-se entender o que deve-se incluir em um currículo mais personalizado, de acordo com as necessidades de cada aluno, e como se implementam as ações diárias.

Correia (1999) define como adaptações curriculares as modificações, alterações ou transformações que os professores e a escola fazem nas propostas curriculares, a fim de atender às necessidades de seus alunos. Elas podem ocorrer quer nos elementos básicos do currículo, quer nos elementos que tornem possível o acesso a ele. E referem-se, portanto, às alterações e modificações do currículo regular, realizadas para dar respostas ao aluno com deficiência ou com necessidades educacionais especiais.

As adaptações curriculares se apresentam como um desafio, já que serão necessárias não somente as modificações no currículo, mas principalmente nas estratégias de planejamento, pensando em cada aluno, suas especificidades, tempo de aprendizagem, comprometimento do transtorno.

Assim, investigar os alunos incluídos nessa primeira fase das séries iniciais do Ensino Fundamental, irá

despertar muitas reflexões e ações, a partir de uma série de questionamentos. Quais as maiores dificuldades dos alunos com transtorno de deficiência intelectual para a aquisição da leitura e da escrita? Por que é importante o aluno incluído ser minimamente letrado?

Tal contexto chama atenção, não só por ser um direito assegurado, também por toda a preocupação do estado do Ceará, com o ranqueamento das escolas públicas, a partir das avaliações externas. Deve-se refletir quanto ao conceito de aprendizagem, de multiletramento e letramento, na perspectiva da aquisição da leitura e escrita. Também de currículo e como se deve adequá-lo para que de fato seja uma proposta que de fato inclua, isto é, promova, respeite as condições e possibilidades dos alunos, principalmente os que possuem algum tipo transtorno ou comprometimento.

## Objetivo

### *Objetivo geral*

- Identificar como uma escola da rede municipal de ensino, da cidade de Fortaleza, adequa o currículo, na perspectiva da aquisição da leitura e da escrita, dos alunos com transtorno de deficiência intelectual leve, que são inclusos nas séries iniciais do ensino fundamental, em salas regulares.

### *Objetivos específicos*

- Analisar a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, que trabalham nas salas de aula regulares com alunos incluídos e as metodologias aplicadas.

- Investigar como é realizado o acompanhamento na sala de atendimento educacional especializado possibilitando aprendizagem quanto aquisição da leitura e da escrita do aluno com deficiência intelectual leve.
- Observar a adequação curricular e as propostas de atividades, e intervenção mediada para as crianças com deficiência intelectual leve.

## Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo que se afirmará a partir das observações, entrevistas com perguntas semiestruturadas e pesquisas bibliográficas. A metodologia adotada terá como norte o método investigativo, dialógico e observacional.

Inicialmente será feita a revisão da literatura sobre a legislação quanto a educação inclusiva e os marcos históricos. Também será visitado autores que tratam de temas, tais como, inclusão, adequação curricular e a aquisição da leitura e escrita com práticas de letramento, a destacar, Magda Soares (2013), Teberosky (2003). Após essa etapa de estudo, será analisado o projeto político pedagógico, a estrutura escolar, recursos disponíveis, formação dos professores.

A próxima etapa, será de acompanhamento em sala de aula. Será observado como ocorre a adequação curricular, como é realizada a intervenção na sala de atendimento educacional especializado e a aplicação dos instrumentos que corroboram para a aquisição da leitura e escrita. Também será acompanhado os responsáveis pelos alunos no contexto de integração família e escola.

## Resultado e discussão

Acredita-se que esse trabalho resultará em boas reflexões, acerca da legislação brasileira de inclusão, se essa é oportuna e se empenha para que os alunos portadores de deficiência intelectual sejam verdadeiramente inclusos, em uma política de equidade. Também será discutida as práticas de letramento em sala de aula, e na sala de atendimento educacional especializado, corroboram para o aprendizado da leitura e a escrita, a partir dos diagnósticos e entrevistas. Por outro lado, será averiguado se o aluno incluído tem associado ao transtorno, outra comorbidade, que poderá por comprometê-lo em outros aspectos.

## Conclusão

Entende-se que a educação inclusiva avançou quanto a legislação, todavia nas práticas cotidianas desse universo que é a sala de aula, de um professor de ensino fundamental, das series iniciais, pode-se afirmar que este se percebe com mais responsabilidades, muitas vezes necessitando de mais formação, tempo para estudo e para planejamento, para que de fato possa atender as essas novas demandas, desse fenômeno social, que são os alunos com algum tipo de transtorno, e o seu incondicional direito que tem de aprender, de acordo com as necessidades e possibilidades.

## Referências

BONETI, Rita Vieira de Figueiredo, Jean Robert Poulin, Adriana Limaverde Gomes. *Atendimento educacional espe-*

*cializado do aluno com deficiência intelectual*, São Paulo: Editora Moderna, 2010

CORREIA, Luiz de Miranda. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar – o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Editora Moderna, 2006

SANTOS ,Boaventura Sousa. *Entrevista com o professor Boaventura de Sousa Santos*. Disponível em [www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boavenl.htm](http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boavenl.htm),1995

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2013.

# A gestão pedagógica faz a diferença na escola?

*Maria Benildes Uchôa de Araújo*

beni13ldes@gmail.com

## Introdução

**E**mbora tenham registrado avanços em relação aos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a maioria dos alunos do 9º ano do ensino fundamental ainda está no patamar insuficiente de aprendizado. De acordo com os resultados da Prova Brasil, divulgados pelo governo federal no final de 2017, eles tiveram média de 258 pontos em português e matemática e estão dentro do nível 3. Já no 5º ano, em português, os alunos tiveram um crescimento de 7 pontos em relação ao Saeb de 2105, alcançando o nível 4 de conhecimento. Esses níveis correspondem ao nível de conhecimento básico, o que significa que nossos alunos não desenvolveram algumas das habilidades mínimas esperadas nessa etapa escolar.

Essa questão perpassar por vários caminhos e linhas de pensamentos que, busca estabelecer responsabilidades, em diversos setores da educação, que vão desde a culpar os professores, a baixa remuneração, assim como as condições inadequadas nas escolas como classes superlotadas e com falta de material pedagógico.

Os dados apresentados deixam claro que os processos de ensino e aprendizagem precisam ser aprimorados para garantir uma aprendizagem de qualidade. Todavia, o avanço dos resultados de aprendizagem no SPAECE dos anos de 2010 a 2012, município de Iguatu, chegando a um crescimento de 44,31% nesse período, nas turmas 2ºano do ensino fundamental da rede municipal de ensino fomentou a necessidade de um estudo que indicasse que aspectos foram mais favoráveis para o alcance desse resultado com foco na Gestão Pedagógica, como um fator importante nesse processo.

Nessa perspectiva, as concepções sobre Gestão Pedagógica referenciados por muitos estudiosos como Libâneo (2005) e Lück (2009) embasaram o processo de investigação reflexões sobre padrões e práticas cotidianas na perspectiva da gestão escolar como arcabouço do processo ensino e aprendizagem e nesse contexto está inserida a gestão pedagógica. Citamos como exemplo Lück(2009) que conceitua *“Gestão Pedagógica como organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação”*. Em 2001, Lück reforça esse conceito complementando que a gestão escolar *“está associada ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais”*.

Assim, a gestão da escola faz parte de uma soma de processos conectados a sujeitos que operacionalizam a prática educativa de forma a protagonizar os seus rumos e fazer pedagógico tornando-se resultante da colaboração de todos, nos diversos espaços e tempos do ambiente e da convivência escolar.

Podemos então considerar que a Gestão Pedagógica perpassa por toda a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem onde a escola se organiza como entende e produz a educação, o trabalho, a profissionalidade dos professores vinculados aos aportes teórico-metodológicos que dá a centralidade do trabalho dos professores e a dialética entre o individual e o coletivo. Essa visão de gestão imprime algumas características importante na gestão dos processos pedagógicos escolares no que se refere a autonomia.

A autonomia pedagógica, nesse sentido é compreendida como a liberdade de cada escola de construir seu projeto pedagógico, embora elaborados de acordo com critérios definidos previamente pelos órgãos centrais, possibilita a responsabilização entre os próprios envolvidos pelos os resultados das políticas implementadas, introduzindo no conceito de gestão pedagógica a construção uma base de sustentabilidade de uma escola democrática e cidadã. Dessa forma, segundo Bordignon (2005) *“os termos participação e compromisso, associados a poder e autonomia, assumem significado específico no contexto da gestão escolar”*.

Mediante o exposto esse artigo pretende, identificar quais dimensões da ação pedagógica são diretamente favoráveis no alcance de resultados de sucesso escolar e quais fatores podem favorecer tornar a gestão pedagógica o instrumento de qualificação do processo de ensino e de aprendizagem.

Para tanto o artigo traz a partir da introdução, informações teóricas sobre a gestão pedagógica, os objetivos que estabelecem o foco do trabalho, a metodologia que delineou o estudo e a interpretação dos dados produzidos consolidados nas considerações gerais buscando destacar as evidências reveladas no estudo.

## Objetivo

### *Objetivo geral*

Identificar os diversos aspectos, procedimentos e instrumentos da gestão pedagógica que impactam na melhoria dos indicadores aprendizagem.

### *Objetivos específicos*

- Compreender a partir da evolução das concepções teóricas sobre gestão e suas várias dimensões, a fundamentação e os princípios norteadores da Gestão Pedagógica e sua importância para o processo de ensino e de aprendizagem;
- Conhecer como é desenvolvida a gestão pedagógica das escolas da rede municipal de ensino do município de Iguatu;
- Verificar como as ações pedagógicas impactam na melhoria dos resultados de aprendizagem.
- Compreender o papel do coordenador pedagógico como gestor do processo de ensino e de aprendizagem;
- Comparar os indicadores de aprendizagem das escolas da rede municipal de ensino a partir dos resultados das avaliações externas oficiais do SPA-ECE Alfa de 2008 a 2012;

## Metodologia

A pesquisa fundamentou-se em análises bibliográficas baseadas em estudos realizados pelos pesquisadores interessados no processo de democratização da gestão escolar com aprofundamento na gestão pedagógica. Além das pesquisas bibliográficas, coletou-se dados por meio de en-

trevistas e questionários, com enfoque exploratório e misto, ou seja, quantitativos e qualitativos, visto que se contemplou níveis analíticos descritivo de investigações pertencentes a ambos enfoques. Essa escolha se justifica pelo objetivo da busca de tornar a pesquisa objetiva, gerar conhecimento para a aplicação prática a partir da identificação de problemas e de interesses locais. Sobre essa questão, Alvarenga (2010, p.41) diz que no enfoque descritivo a pesquisa tem na sua “missão fazer conhecer a situação real das variáveis e no enfoque qualitativo, a pesquisa busca uma adequada interpretação dos dados”.

A pesquisa foi desenvolvida em 27 unidades escolares da rede municipal de ensino de Iguatu-CE, tendo como objeto de investigação as turmas de 2º ano do ensino fundamental, foco de avaliação externa do Governo Estadual denominada – SPAECE Alfa. Para realizar esta pesquisa foram envolvidos 27 (vinte e sete) Coordenadores Pedagógicos das escolas da rede municipal de ensino que atuaram no período de 2008 a 2012.

Os procedimentos adotados na investigação foram a análise documental dos programas, projetos e ações pedagógicas desenvolvidas nas unidades de ensino, o levantamento de informações através de aplicação de 05 (cinco) questionários aos coordenadores pedagógicos, a pesquisa bibliográfica acerca da temática para subsidiar a análise dos dados coletados, e a análise comparativa dos documentos oficiais da Secretaria da Educação do Estado do Ceará que apresentam os resultados do SPAECE Alfa do período de 2008 a 2012. Os documentos estudados subsidiaram a elaboração de planilhas, tabelas contendo informações e análises que com o intuito de favorecer de forma didática um painel da gestão pedagógica no município de Iguatu.

Para a organização e análise dos materiais, a metodologia norteadora segundo o processo de Análise de Conteúdo (MORAIS, 1999), ou seja, seguiu as etapas de preparação das informações, a utilização, a categorização, a descrição e a interpretação.

## Resultado e discussão

A pesquisa foi focada nas dimensões apontada, a partir dos estudos conceituais e teóricos, como indicadores de qualidade da Gestão Pedagógica. São eles: o Papel do Coordenador Pedagógico, o Monitoramento da Prática Educativa, os Resultados das Avaliações Externas e os Recursos Financeiros. Os resultados apresentados a seguir, são oriundos de respostas de questionários direcionados aos coordenadores pedagógicos das 27 escolas pesquisadas.

**Papel do Coordenador Pedagógico:** o resultado da pesquisa nos apresenta um grupo de profissionais que por serem em sua maioria do quadro efetivo da rede municipal de ensino, são conhecedores do contexto educacional do município. Todos apresentam formação adequada para o desenvolvimento da função, como também currículos com qualificações inerentes a função, o que nos permite concluir que os profissionais que desenvolveram a função de coordenador pedagógico nas escolas pesquisadas apresentavam condições técnicas para o desenvolvimento das atividades.

Todavia a pesquisa identificou que há por parte de alguns coordenadores pedagógicos, o não discernimento e ou desconhecimento conceitual das atividades inerentes a função como também suas reais atribuições, trazendo como consequência conflitos na sua ação e gerando sobrecarga de atividades, pois, embora todas estejam diretamente ligadas

ao processo de ensino e aprendizagem, não são necessariamente de sua responsabilidade direta. Contudo, mesmo não apresentando total conhecimento de suas atribuições, o perfil do coordenador pedagógico existente na rede municipal de ensino de Iguatu, assim como as atividades identificadas como ações sob seu gerenciamento no período pesquisado indicou ser um aspecto importantíssimo que com certeza impactou significativamente para o crescimento dos resultados nesse período.

Monitoramento da Prática Pedagógica: os dados coletados na pesquisa apontam práticas pedagógicas no cotidiano das escolas com características bem delineadas, todavia adequadas as peculiaridades de cada escola: Ações contínuas e sistemáticas focada no acompanhamento de cada turma em particular e individual de cada aluno, assim como nas especificidades de cada professor, com intervenções planejadas a partir das necessidades e dificuldades encontradas; registros da ação e *feedback* em tempo hábil o que favorecia a intervenção imediata; o planejamento e a intervenção da ação sempre pautada nos resultados de aprendizagem obtidos por avaliações diagnósticas e avaliações externas. O desenvolvimento de ações de apoio, estudo e intervenção junto aos professores como parte rotineira do processo de tomada de decisão na escola foi outro fator preponderante, pois, favoreceu o fornecimento de dados sistemáticos, enriquecendo os processos de planejamentos e colaborando com o redimensionamento da organização, funcionamento e métodos de ensino e avaliação.

Foi possível perceber um movimento contínuo e sistemático de ações planejamento, avaliação e intervenções desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos em torno do leque de estratégias e ações supracitados que se materializaram

zou em mobilização interna da escola concentrando alunos, professores e pais em torno do trabalho da escola focado na aprendizagem promovendo assim a geração de altas expectativas em relação aos resultados escolares e consequentemente a melhoria dos mesmos.

A partir do exposto, constata-se que a sistemática e contínua prática do monitoramento consolidada na ação cotidiana do Coordenador Pedagógico foi fundamental para contínua melhoria resultados de aprendizagem no período pesquisado.

**Avaliações Externas:** De acordo com os resultados alcançados pelas, na disciplina de língua portuguesa, no SPAECE Alfa no período de 2008 a 2011, houve no geral, uma evolução na proficiência de 44,31% e de 2011 para 2012 queda de 6,16%. Entre os anos de 2008 a 2009 somente 14 escolas apresentaram crescimento nos resultados de proficiência com percentual médio de 27%. Em 2010, o percentual médio de crescimento aumentou em 23 escolas, ficando em 40% com queda nos resultados de proficiência em apenas 04 escolas. Já em 2011 houve na proficiência de algumas escolas ficando o crescimento médio em 22%. Em 2012 houve significativo retrocesso nos resultados da avaliação e apenas 09 escolas tiveram crescimento na proficiência com média de 5%.

Na observação da matrícula das escolas pesquisadas, constatou-se que as 10 (dez) escolas destacadas pelo desempenho crescente no período pesquisado estão entre as escolas com maior número de matrícula no 2º ano, quebrando o paradigma de que escolas com menor número de matrícula pode favorecer o alcance de resultados positivos.

**Recursos Financeiros:** A pesquisa foi focada nos recursos de transferência direta, para as unidades escolares

através das unidades executoras com o objetivo de busca de identificar o nível de priorização dado a ação pedagógica na utilização desses recursos a partir do gerenciamento pedagógico das escolas e a relação do gerenciamento desses recursos com os resultados de aprendizagem.

Constatou-se que a média de aplicação de recursos recebidos pelas escolas pesquisadas em ações de cunho pedagógico no período de 2008 a 2012 foi de 58%, oscilando esse percentual entre 41% a 92%. Pode-se, portanto, afirmar que as escolas em sua grande maioria priorizaram os investimentos financeiros em materiais, equipamentos e ações de intervenção pedagógica, pressupondo conseqüentemente o fortalecimento da gestão pedagógica na tomada de decisão em relação ao uso dos recursos recebidos pela escola, pois, aporta-se de condições para ações mais estruturadas.

Embora a insuficiência de recursos financeiros tenha sido citada na pesquisa, como uma dificuldade que interfere no desenvolvimento de um trabalho de boa qualidade, observou-se que as escolas que investiram, dos recursos recebidos, entre 72% e 92%, não foram as escolas que obtiveram os melhores crescimentos na média de proficiência no período pesquisado. As 10(dez) escolas com melhores percentuais de crescimento do período pesquisado teve a aplicação média de recursos em torno de 51% em ações de cunho pedagógico, bem abaixo do investimento das escolas que destinaram maior investimento.

Esses dados referendam a afirmativa de que é a gestão eficiente dos recursos aplicados, um fator preponderante para o alcance de resultados positivos, ou seja, o direcionamento a partir da real necessidade dos professores e alunos, principais beneficiários, o monitoramento das ações para as quais o recurso foi aplicado, enfim, uma gestão focada em

diagnóstico, planejamento e a avaliação da ação financiada contribui significativamente com resultados de sucesso.

## Conclusão

Os dados obtidos na pesquisa apontam que a Política Educacional implantada no município, qualificou a ação da gestão pedagógica nas escolas. Dentre as principais ações/estratégias implementadas nesse período que tem relação direta com o objeto da pesquisa, estão:

A seleção técnica para diretor das escolas garantindo profissionais com formação adequada para o exercício da função, a formação em serviço dos gestores escolares e a atuação da superintendência escolar, contribuíram qualitativamente para fortalecimento da gestão escolar e consequentemente na melhoria dos resultados, pois, essas medidas fortaleceram a implementação de ações, priorizando o aspecto pedagógico dentro das escolas.

Sobre os recursos financeiros gerenciados diretamente pela escola, o estudo aponta que no período pesquisado, 67% das escolas aplicaram mais de 50% dos recursos recebidos em ações pedagógicas. Todavia, constatou-se que o volume de recursos, embora fundamental para o alcance de resultados positivos, não foi um fator por si só, preponderante na melhoria dos resultados, pois, foi verificado que nem todas as escolas, que priorizaram a aplicação dos recursos em ações pedagógicas conseguiram avançar de forma positiva nos resultados. Dessa forma concluímos que é a gestão eficiente dos recursos que promove a eficácia das ações desenvolvidas.

Em relação às avaliações externas, os dados apontam um crescimento significativo dos resultados nas escolas.

Constatou-se que fatores como o número reduzido de alunos e alto percentual de recursos direcionados às ações de cunho pedagógico, não foram fatores que impactaram prioritariamente na melhoria dos indicadores, pois na maioria das escolas pesquisadas não foi identificada uma relação direta entre esses fatores e a melhoria dos resultados. Na pesquisa foi identificadas situações de escolas com excelentes resultados com grande número de alunos atendidos e baixo percentual de investimentos como também escolas resultados baixos com alto percentual de investimentos e um número baixo de alunos atendidos.

O monitoramento do coordenador pedagógico em relação à prática educativa dos professores, pode ser traduzido em termos mais práticos, numa ação direta de intervenção no processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, quando analisamos os dados coletados, percebemos claramente que nesse período houve nas escolas uma atuação focada do coordenador pedagógico, junto à sala de aula e aos professores, na execução de ações planejadas a partir da priorização das necessidades de cada situação diagnosticada no chão da sala de aula. A implementação efetiva do monitoramento das práticas educativas, como ação sistemática nas escolas, contribuiu para que as ações fossem melhores direcionadas e priorizadas com foco na melhoria dos indicadores de aprendizagem dos alunos.

Em relação a queda nos resultados das escolas em 2012, citado anteriormente, observou-se alguns fatores e/ou fatos que acreditamos ter influenciado a descontinuidade da evolução das proficiências da maioria das escolas pesquisadas. Um dos fatores foram as mudanças estruturais na avaliação externa SPAECE Alfa com o objetivo de viabilizar uma realização mais autônoma dos testes por parte dos

alunos e, conseqüentemente, uma menor intervenção dos aplicadores.

Dessa forma as avaliações passaram a ter um nível de dificuldade maior o que pode ter influenciado de forma direta nos resultados das avaliações. Outro fator pode ter influenciado na queda dos indicadores de proficiência, refere-se ao fato do ano de 2012, ser o último ano da gestão municipal sendo uma prática, nesse período, a realização de ajustes acarretando muitas vezes na descontinuidade dos processos de gestão, tanto no aspecto financeiro como organizacional, impactando diretamente nas políticas governamentais implantadas e conseqüentemente nos indicadores sociais.

Mediante os resultados da pesquisa julgamos importante, para consolidação da gestão pedagógica, como instrumento de qualificação do processo de ensino e de aprendizagem, o provimento de mecanismos que possibilitem ao Coordenador Pedagógico e a todos que integram a sua rede de ação, clareza conceitual, teórica e prática das atribuições do Coordenador pedagógico e a importância das ações pedagógicas de forma contínua compreendendo que cada ação pedagógica é diferente de escola para escola, de gestor para gestor e de coordenador para coordenador, além de que deve ser levado em conta os diferentes contextos, locais, objetivos e metas estabelecidos como essenciais para o desenvolvimento das ações e, portanto, se faz necessário a implementação de um mecanismo qualificado que dê conta dessa complexidade de demandas inerentes ao trabalho pedagógico.

Por fim, apontamos como necessário, a estruturação de diretrizes, metas e estratégias claras, com planejamento com foco nos objetivos que se deseja alcançar para possibilitar continuamente a retroalimentação do fazer pedagógico.

## Referências

- ALVARENGA, Estelbina M. *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa*. 2ª Edição. Assunção: Editora A4 Diseños, Paraguai, 2010.
- BORDIGNON. Genuíno. *Novos paradigmas de gestão escolar*, Fortaleza: SEDUC, 2005.
- CEARÁ, Secretaria da Educação. *Boletim de resultados gerais. SPAECE – 2009*, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora: CAEd, 2009.
- CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. *Gestão democrática no Ceará: escolha de dirigentes escolar*. Fortaleza-Ceará, 2004.
- CEARÁ, Secretaria da Educação. *Boletim dos sistemas de avaliação. SPAECE – 2009*, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora: CAEd, 2009.
- FERREIRA L. S. Gestão do Pedagógico: de qual pedagógico se fala? Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008.
- LIBÂNEO, J. C. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2005.
- LUCK, Heloísa. *A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. 2001*. Disponível em: <<http://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-dages-taoeducacional-h-luck.pdf>>. Acesso em: 21 de set. 2013.
- LÜCK, Heloísa. *A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. 2001*. Disponível em: <<http://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-dages-taoeducacional-h-luck.pdf>>. Acesso em: 21 de set. 2013.
- PINTO, Umberto de Andrade. *Pedagogia escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional*. São Paulo: Cortez, 2011.

# O uso da tecnologia como aliada na aprendizagem dos alunos da Escola Maria do Socorro Gouveia, em São Gonçalo do Amarante – Ceará

*Maria Cláudia Soares Gomes Barbosa*

claudia.sgb@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Frequentemente ouvimos falar em situações adversas com o uso de equipamentos tecnológicos conectados a internet durante as aulas. A frequência dessa situação gera um questionamento sobre uso de tais objetos gerando alguns questionamentos: de que forma posso utilizar a tecnologia que está nas mãos de nossos alunos a favor da educação? Como transformar as aulas monótonas, com uso da lousa, giz, caderno e caneta, em aulas mais despojadas, atuais e que vão de encontro aos interesses dos alunos?

Tais questionamentos nos faz refletir sobre uma perspectiva mais inovadora com utilização de projetos e atividades extracurriculares. Essas atividades levam a compreender que o uso da tecnologia em sala de aula, principalmente conectada a internet, contribui para a expansão ao acesso, de forma atualizada e privilegiada permitindo estabelecer

novas relações com o saber, ultrapassando os limites e os muros da escola.

E foi pensando nesses questionamentos que surgiram o interesse e a necessidade de se estudar e se aprofundar na aprendizagem através dos recursos tecnológicos atuais, tentando visar um olhar mais específico para o que se ensina e o que se aprende.

## A introdução da tecnologia atual na sala de aula

As tecnologias atuais foram introduzidas inicialmente na rede escolar para informatizar as atividades administrativas visando o controle documental da escola. Com o passar dos tempos, essa tecnologia passou a fazer parte no ensino, porém sem muita visão, sendo adotada apenas como uma atividade extra, sem muitos fundamentos e sem expectativa de aprendizagem.

O acesso a equipamentos tecnológicos penetrou nas escolas de forma não estruturada, isto é, alunos com facilidade em se conectar a internet, pois a grande maioria possui celular e/ ou *tablet* com acesso fácil, muitas vezes estando à frente do próprio professor, que por não dominar o equipamento, não recorre a novas formas de metodologia.

A escola com os meios de ensino atuais busca o desenvolvimento da tecnologia, adaptada a diversos recursos pedagógicos que valorize um maior desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, a adaptação e preparação do professor com a tecnologia como instrumento favorável na educação e por fim busca uma maior interação professor x aluno, aluno x aluno através dos meios tecnológicos, para possibilitar o avanço na aprendizagem da criança no seu pleno desenvolvimento nas séries finais do ensino fundamental.

## Objetivo

### *Objetivo geral*

- Investigar se a utilização da tecnologia na sala de aula está contribuindo para a melhoria da aprendizagem dos alunos da Escola de Ensino Fundamental Maria do Socorro Gouveia, no município de São Gonçalo do Amarante – Ceará.

### *Objetivos específicos*

- Pesquisar como a tecnologia pode auxiliar na aprendizagem do aluno quando utilizado pedagogicamente;
- Verificar como a tecnologia pedagógica está sendo utilizada em sala de aula;
- Sugerir alternativas pedagógicas para que a tecnologia auxilie na aprendizagem dos alunos.

## Metodologia

A metodologia para o desenvolvimento do projeto está sendo de forma quantitativa e qualitativa, com aplicação de questionários para os alunos e professores, observação das aulas de informática e as demais da grade curricular, com análise dos resultados. Está sendo adotado também uma pesquisa bibliográfica em diversos meios e estudiosos que já tornaram pública sua pesquisa.

O trabalho está sendo realizado numa das escolas da rede municipal de ensino, que fica situada na Rua Francisco Duarte S/N, BAIRRO Liberdade, na sede do município de São Gonçalo do Amarante, a Escola de Ensino Fundamental Maria do Socorro Gouveia, que atende alunos dos anos

finais, tendo aproximadamente 600 alunos matriculados. A pesquisa tem como foco maior os alunos do 8º ano, do turno manhã.

## Resultado e discussão

A utilização de equipamentos na sala de aula, como a TV, uma sala com diversos computadores, serviu inicialmente apenas para atividades extras, sendo utilizada somente como premiação ou mesmo uma atividade para completar o tempo de aula.

Atualmente a tecnologia está em todos os setores, seja na secretaria da escola para uso das atividades administrativas como também em sala de aula, para realização de pesquisas e aprofundamento do conteúdo.

Grandes corporações assumiram grandes poderes com o domínio da tecnologia. A concepção transnacional, a globalização da economia e das finanças redefine o mundo e cria uma nova divisão social. Os que não têm senha de acesso para esse mundo se tornam pobres e conseqüentemente isolados do mundo atual.

Como diz KENSKI;

“A globalização da economia e das finanças redefine o mundo e cria uma nova divisão social. O mundo desenvolvido e rico é o espaço em que predominam as mais novas tecnologias e seus desdobramentos na economia, na cultura e na sociedade. (...) Desenha-se uma nova geografia, em que já não importa o lugar onde cada um habita, mas as suas condições de acesso às novas realidades tecnológicas”. (KENSKI, p. 18, 2007).

A informática na educação é uma realidade. O uso desse recurso constitui uma mudança social, constitui uma postura que vem de encontro com a realidade do aluno, como diz Haetinger. Nesse sentido acredita-se que a informática oferece caminhos de mudanças, uma nova ferramenta que pode ser usada como aliada no processo de aprendizagem.

No entanto os professores precisam encarar essa tecnologia de forma a acrescentar subsídios para suas aulas, sendo esta uma nova expectativa de ensino.

Ainda Haetinger (2005), comenta que os trabalhos dos professores devem oportunizar aos alunos o acesso ao conhecimento através da tecnologia, a construção do aprendizado de forma coletiva, assim buscando em sua trajetória a motivação e interesse do aluno para o aprendizado individual.

As mudanças ocorridas com a chegada da tecnologia mudou de forma brusca o ensino, transformando as aulas metódicas e tradicionais onde o professor era unicamente o detentor do saber, mudando padrões e ritmos. As discussões entre educadores buscam analisar o que o aluno aprendeu, mas precisa-se focar com maior ênfase e de que modo podemos favorecer a aprendizagem com o uso da tecnologia.

Fonseca (2006) nos informa sobre a recepção do professor em relação ao avanço tecnológico.

Santos Neto (2000) fala sobre a utilização dos meios e da tecnologia de comunicação que precisa ser pensada com a finalidade de pleno desenvolvimento.

A tecnologia hoje afeta em tudo que fazemos. Seja no ramo da educação, gastronomia, lazer e até mesmo no ramo medicinal. Essa tecnologia, é a mesma que ensina, que forma alunos em uma universidade, que escancara coisas boas e também coisas más que acontecem nos mais variados lugares da terra.

A tecnologia que se trata em sala de aula, tende a oferecer aos alunos uma vasta oportunidade de melhorar a interação, de ter acesso a uma ampla rede de informações sobre o que se quer aprender, e tende a manter-se os alunos engajados fazendo a combinação do saber tecnológico com o saber cognitivo.

O uso dessa tecnologia, além de oportunizar uma melhor e ampla forma de estudar, oferece aos professores e aos outros membros do corpo docente, a oportunidade de desenvolverem a cidadania digital, que servirá como apoio para sua atuação em sala de aula ou trabalho diverso que esteja executando.

A integração da tecnologia em sala de aula, vem possibilitando uma melhor atuação do professor, a partir do momento em que este pesquisa aulas dinâmicas que busque prender a atenção do aluno em suas aulas, em diversas disciplinas do currículo escolar, como em atividades extras em que o aluno possa utilizar seu próprio smartphone (a grande maioria tem) para ter acesso a informações adicionais a respeito do conteúdo ministrado pelo professor em sala de aula.

A combinação da tecnologia digital, com os recursos didáticos utilizados em sala de aula pelo o professor, tende a melhorar experiências e criar novas oportunidades, já que esta fonte de informação móvel está funcionando 24h por dia, com rapidez e facilidade de acesso. O que devemos nos preocupar é na forma correta de utilização dessa ferramenta, onde precisamos estar acompanhando e alinhando as ações dos alunos com as atividades educativas, não permitindo que estes utilizem de outros caminhos e se desvie do verdadeiro objetivo a ser alcançado.

Com o desenvolvimento das atividades utilizando meios tecnológicos, pode-se observar uma maior interação

dos alunos com o professor e alunos com eles mesmo, com partilha de dados, redes sociais e sites de busca. Isso mostra o que muita gente considera negativo, “a internet distancia as pessoas”, mas aqui, a internet aproxima o aluno e o professor, bem como aluno-aluno, gerando pequenos debates e o anseio de se conhecer mais entre si para mostrar aos demais que suas pesquisas foram aprofundadas.

Para conhecer melhor as expectativas dos alunos, foram realizadas algumas atividades escritas sobre o que a utilização dos meios tecnológicos em sala de aula poderia trazer de melhoria para ele. Em sua grande maioria, informaram que estariam mais próximos do mundo real, e teriam de forma direcionada acesso a uma grande quantidade de informações de cunho pedagógico e não só para conversas em redes sociais e pesquisas pouco relevantes onde só copiavam e colavam, não tendo muitas vezes o desejo de ler para compreender o que se estava dizendo.

Outras atividades com a utilização dos meios tecnológicos vêm sendo desenvolvida na escola, no sentido de agilizar ações pedagógicas junto aos alunos. Já foram realizadas avaliações com equipamentos tecnológicos, que davam o resultado mediante a finalização da atividade, o que proporciona aos professores agilidade e ao mesmo tempo a aproximação do educando com o equipamento e o resultado obtido. Em muitos momentos, esses resultados eram questionados no momento da realização e levados para conversas em sala de aula, gerando uma pequena e valiosa discussão a respeito da questão.

Assim vale salientar as competências que o mundo digital pode desenvolver. Um conjunto de competências digitais em que os alunos e os professores precisam desenvolver para o sucesso ao mundo tecnológico.

## Conclusão

O estudo aqui realizado sobre o uso da tecnologia como aliada na aprendizagem escolar vem tendo grandes debates entre a comunidade escolar. O que realmente se aprende o que se ensina com o uso dessa tecnologia, visto que a rede de informação preocupa pais e professores. Essa real preocupação sobre a tecnologia acessível para os alunos em sala de aula, remete a utilização de celulares, *tablets* e/ou outro equipamentos tecnológicos e o uso desenfreado da internet. Com a distração já evidente sem a utilização desses meios, imagina com o acesso até mesmo em sala de aula.

Esse é um quadro já visível em muitas escolas, onde presenciamos alunos recebendo e/ou mandando mensagens, ouvindo músicas e até mesmo fazendo ligações durante as aulas, o pode prejudicar o desenvolvimento cognitivo do aluno. Isso e outras ações são consideradas proibidas pela equipe pedagógica, e os alunos que possuem tais equipamentos precisam manter estes desligados ao adentrarem a escola, mas que essa regra é constantemente não seguida pela maioria dos alunos.

É importante compreender que existe uma necessidade de elaboração de uma política democrática na escola, que permita que essa tecnologia possa adentrar e fazer parte do contexto educacional, de forma a desenvolver nos alunos atividades de estudo, com uso dessa tecnologia, de forma reflexiva, dinâmica e inovadora, para trabalhar o lado crítico e criativo do educando.

Para isso, é fundamental que a equipe (gestão, coordenação, professores e alunos) esteja junta, no sentido de agregar a tecnologia à aprendizagem significativa, dentro

do que os alunos buscam de tecnológico e a escola busca de cognitivo.

Assim, podemos relacionar a educação com a tecnologia em sala de aula, já que esta está nas mãos dos educandos, servindo como distração, este mesma servirá de apoio ao conteúdo aplicado pelos professores, tendo o cuidado de fazer com que estes alunos possam aprender a pesquisar e analisar as informações recebidas por seus aparelhos, o que tornará uma aula mais prazerosa, distanciada da rotina de sala de aula.

## Referências

ALBUQUERQUE COSTA, F. *Elementos para reflexão sobre a integração das TIC na educação*. Política e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

FONSECA, Sônia M.H.P. da; José S. da Fonseca. *Módulo: novas tecnologias em educação*, Fortaleza: FGF, 2006.

HAETINGER, Max G. *O universo criativo da criança na educação*, Rio Grande do Sul: 2005.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação*, Campinas: Papyrus, 2017.

NETO, Hermino Borges & Suzana Maria Campelo Borges. *O papel da informática educativa no desenvolvimento do raciocínio lógico*. Disponível em: [www.multimeios.ufc.br](http://www.multimeios.ufc.br). Acesso 15/07/2018.

NETO, Elydio Santos. *Educação, tecnologia e tecnologias: uma discussão a partir da reflexão antropológica, da escola e do projeto político-pedagógico*. Educação & Linguagem. São Bernardo do Campo: UMESP, ano 3, nº 3, 2000.

SANTOS, Iracy de Sousa. *As novas tecnologias e seus reflexos na escola e no mundo do trabalho*. Disponível em: [www.joinpp.ufma.br](http://www.joinpp.ufma.br). Acesso em: 15/07/2018.

# Alfabetização e letramento de crianças com autismo no primeiro ano do ensino fundamental: limites e possibilidades

*Maria Emanuela Oliveira dos Santos*

manu.oliver.07@gmail.com

## Introdução

**D**ados do Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC) indicam aumento no número de matrícula de pessoas com deficiência no país ao longo dos anos, especialmente em escolas da rede municipal de ensino. Em 2017, o índice de inclusão em classes comuns de escolas regulares, passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. Valendo ressaltar que somente 40,1% utilizam o atendimento educacional especializado, serviço que deveria ser oferecido em todas as escolas (BRASIL, 2017).

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola (NEE), embora importante e fundamentada por lei, ainda não tem sido condição suficiente para uma aprendizagem de qualidade. Tendo em vista que para cada criança portadora de deficiência uma medição específica. Nesse sentido surgem os questionamentos em relação

às crianças com autismo: Qual a concepção de autismo na perspectiva dos professores? E quais sintomas conhecem? Quais práticas de alfabetização estão sendo mediadas nas escolas para essas crianças? Como as crianças com autismo aprendem a ler e escrever? Para tanto, a pesquisa visa investigar: Quais os métodos a desenvolver no processo de alfabetização e letramento das crianças com autismo?

A temática está presente no ambiente e cotidiano profissional da pesquisadora, a qual gera inquietações e questionamentos acerca do desenvolvimento e aprendizagem da leitura e escrita dos alunos com autismo nas séries de alfabetização; que apesar do comportamento, do grau de limitação, da concomitância com outras deficiências, da presença ou não da fala, etc, essas caracterizações não devem desfavorecer a inclusão e o direito de aprender os conteúdos históricos e sistematizados garantido a todo o aluno. Na perspectiva que acredito que os alunos com autismo devem ter uma educação de qualidade, tornando-se cidadãos plenos, superando seus limites e se sobressaindo nas questões do dia a dia.

A Organização Mundial da Saúde, OMS, calcula que o autismo afeta uma em cada 160 crianças no mundo. A condição chamada de transtorno do espectro autista geralmente tem início na infância e persiste durante toda a vida. Diante disso, as crianças com autismo têm acesso à escola, mas encontram um atendimento assistencialista e de socialização. Uma educação que valoriza mais as limitações que as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Ou melhor, um tipo de relação que se propõe a estabelecer primeiro com os “sintomas” do aluno e não com a criança que constitui este aluno, capaz de aprender a ler, escrever, falar e interagir.

A literatura aponta a relevância da criança com autismo estar na escola e sobre o quanto as vivências educacionais representam para o desenvolvimento destas. Favorecer aos alunos com autismo instrumentos como a leitura e a escrita, dentro de suas possibilidades subjetivas e cognitivas, faz uma aposta de que esses instrumentos poderão ser úteis para reordenar o campo simbólico; bem como a inserção destes no meio letrado e futuramente no mercado de trabalho.

É dentro desse contexto diverso e desafiador, que a pesquisadora quer ter um estudo satisfatório de alfabetização de alunos com autismo, para assim propor dados que possam servir de base à utilização de um conjunto de respostas individualizadas e diferenciadas, não a penas como resposta a estes casos como a outros semelhantes.

Nessa perspectiva, a pesquisa ocorrerá com profissionais da educação (professores, coordenação pedagógica, gestão escolar e profissional do AEE) do ensino fundamental, em uma escola pública do município de Fortaleza/CE. Será aplicada uma entrevista contendo perguntas objetivas e subjetivas com as seguintes categorias: crianças com autismo e acessibilidade ao ambiente escolar; ambiente de aprendizagem favorecedor à alfabetização e ao letramento; conhecimento dos profissionais de educação sobre o conceito de autismo (características; existência de profissionais especializados; trocas de experiências entre as escolas e os professores; existência de atividades diferenciadas e acompanhamento pedagógico).

## Objetivo

Compreender que métodos podem ser desenvolvidos no processo de alfabetização e letramento de crianças com autismo.

### *Objetivo geral*

- Compreender os limites e as possibilidades da alfabetização e letramento de crianças com autismo no primeiro ano do Ensino Fundamental.

### *Objetivos específicos*

- Conhecer o conceito de autismo ao longo da história até contemporaneidade;
- Identificar os métodos indicados e utilizados na alfabetização e letramento de crianças com autismo;
- Analisar suporte, material didático e intervenções pedagógicas mediadas pelo professor às crianças com autismo.

## **Resultado e discussão**

### *Referencial teórico*

O termo autismo vem do grego: *autós*, que quer dizer, “em si mesmo”. Esse termo foi empregado a primeira vez em 1943 pelo psiquiatra infantil Leo Kanner em seu artigo *Autistic disturbances of affective contact* (Distúrbios autísticos de contato afetivo). Kanner isolou e descreveu o autismo infantil em sua especificidade clínica, pois antes era encarado como uma forma precoce da esquizofrenia (DONVAN, 2017).

O autismo é considerado como um transtorno multifatorial, tendo sua etimologia ligada a fatores genéticos, ambientais, imunológicos e neurológicos. Geralmente, seus sintomas são perceptíveis desde a primeira infância e persistem ao longo da vida. Em 2013, com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5, o autismo passou a ser diagnosticado na categoria do Transtorno Glo-

bal do Desenvolvimento, que por sua vez engloba o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O termo “espectro” foi utilizado para sinalizar diversidade das características e grau de manifestação dos sintomas. Dessa maneira, há uma variedade de perfis de pessoas com autismo, uma pode ter características bem comprometidas que a de uma outra com sintomas mais leves, mas que no entanto, ambas são diagnosticadas com autismo. Essa variedade de manifestação dos sintomas devem ser consideradas e analisadas pelas instituições de ensino em séries de alfabetização.

Segundo Orrú (2016), os distúrbios no desenvolvimento da linguagem verbal e/ou não verbal são frequentemente um dos primeiro sintomas percebidos, em geral, seguido por ausência ou tendência a pouco contato visual, como também quase não há demonstração de afeto, sentimentos e expressões faciais.

O processo de inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar tem como pressuposto o respeito a particularidade e individualidade de cada ser; bem como, a valorização da pluralidade humana. Vale ressaltar que quanto mais cedo essas crianças tenham experiências em espaços educacionais, mais favorável serão seu desenvolvimento na aprendizagem (dentro de suas possibilidades cognitivas) e mais significativamente no aspecto social.

No caso de crianças com autismo, no processo de alfabetização, é recomendável que o início do desenvolvimento da leitura tenha início entre 4 e 5 anos, antes das crianças típicas (sem autismo) da mesma idade. Se a criança começa a ser alfabetizada com 4 anos e levar 2 anos para aprender a ler, quando tiver 6 anos conseguirá acompanhar seus amigos de sala (crianças típicas) que possivelmente já estarão

lendo. Assim como, aumenta a possibilidade da criança com autismo ter na escola um bom desempenho nas disciplinas e séries seguintes ao longo dos anos (GOMES, 2015).

A Associação Psiquiátrica Americana (APA) em seu *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* – DSM V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais) traz nova terminologia para o diagnóstico do autismo, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Caracterizado como uma síndrome comportamental que apresenta, desde o início da infância, comprometimentos nas áreas da comunicação social recíproca e na interação social, além da presença de comportamentos repetitivos e estereotipados.

Muitos sujeitos apresentam déficits de linguagem, que pode variar da ausência completa da fala à linguagem explicitamente literal ou afetada. Se houver a Linguagem oral, costuma ser sem reciprocidade social, usada mais para solicitar ou rotular do que para comunicar. Esses déficits verbais e não verbais na comunicação social variam dependendo da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo, bem como de outros fatores (APA, 2013).

Apesar das limitações que acometem esse transtorno, o ensino da leitura e escrita a crianças com autismo não é impossível. No entanto, não se limita a uma Educação inclusiva, mas supõe uma escola inclusiva, uma escola que encontra meios de acolher todas as crianças e jovens da sua comunidade, flexibiliza e adapta os seus currículos, reestrutura as suas práticas de organização e de funcionamento, de maneira a corresponder à diversidade dos seus estudantes, apostando na mudança de mentalidades e de práticas, implicando, valorizando e corresponsabilizando todos os sujeitos no processo educativo (SANCHES, 2011).

A Educação, nas últimas décadas, passou por processo de conquistas em leis e estatutos, que historicamente trouxeram quebra de paradigmas de concepção e abordagem. Antes os deficientes precisavam se integrar aos moldes e práticas da escola, hoje a escola está se ressignificando de acordo com o paradigma de ética, cidadania e democracia, se adequando a todas as pessoas independente de características física, mental e motora.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBIPD) determina que a escola deve dar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015).

Para as crianças com TEA, estar na escola cumpre uma dupla função: no âmbito educacional, promove a circulação e o laço social e, no âmbito da escolarização propriamente dita, o aprendizado da leitura e escrita promovem para essa criança um reordenamento de sua posição diante do simbólico. Sendo assim, a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos: pela apropriação do sistema de leitura e escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades do ler e do escrever em seus diversos contextos sociais. No entanto, um não se sobrepõe à qualidade do outro, ambos se complementam e são indissociáveis (SOARES, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece que o ensino fundamental, tem por objetivo o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 1996). No entanto, para atingir essa meta com os autistas em classes regulares, é imprescindível

que as escolas apreciem o saber autístico, que não deve ser fagocitado ou normatizado, mas que pode e deve mudar as próprias práticas escolares, permitindo-lhes a sua recriação (BIALER, 2015). No caso das escolas de Fortaleza, há tentativa do AEE de dar apoio a esses alunos, mas o serviço ainda é limitado.

O conhecimento do código grafofônico e o domínio dos processos de codificação e decodificação constituem etapa fundamental e indispensável para o acesso à língua escrita (SOARES, 2004). Nesse sentido, pode ser possível que o grau e a intensidade da consciência fonológica e da instrução fônica ofertada na educação em geral, possam ser suficientes para algumas crianças com TEA. Segundo Serra (2018), as crianças com TEA que compreendem o sentido fonético da língua, tornam-se bons leitores.

O método fônico ou fonético integra o conjunto de métodos sintético que privilegia a aprendizagem do mais simples para o mais complexo, ou seja, o ensino se inicia com o som das vogais, seguido das consoantes, formam as sílabas, por conseguintes as palavras e assim o texto. Capovilla (2007) afirma que o texto deve ser introduzido de modo gradual, com complexidade crescente, e à medida que a criança for adquirindo uma boa habilidade de fazer decodificação grafofonêmica fluente.

Em 2000, uma pesquisa realizada pelo *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD), nos Estados Unidos, conclui de que instrução fonética faz uma contribuição maior para crescimento das crianças na leitura do que programas alternativos fornecendo instrução assistemática ou não fonética.

Um estudo realizado por Gomes e Mendes (2010) sobre a maneira pela qual a escolarização de crianças com

autismo vinha ocorrendo nas escolas comuns de Belo Horizonte, a partir do olhar dos professores; obteve como resultado que as crianças com autismo participavam pouco das atividades da escola, a interação com os colegas era escassa e a aprendizagem de conteúdos pedagógicos era limitada (apesar da frequência dos alunos). Em porcentagem, no 1º ciclo menos de 10% alunos sabiam ler, escrever, fazer contas e que acompanhavam os conteúdos pedagógicos, já nos 2º e 3º ciclos menos de 60%. Nesse contexto, concluíram que esses alunos já tinham seus direitos assegurados com o acesso e a permanência nas classes comuns de escolas regulares, no entanto a escola ainda faltava oferecer condições para que possam desenvolver a competência leitora dessas crianças com autismo, reduzindo a educação mascarada pelo assistencialismo.

“Quando o espaço escolar é tomado pela materialização do autismo resultante do diagnóstico clínico, ele passa a aniquilar as possibilidades de uma prática pedagógica inovadora e não excludente, desprezando a presença do que é singular na aprendizagem e no desenvolvimento do seu aluno com autismo. A isto também damos o nome de preconceito, discriminação, estigmatização como formas de barreiras atitudinais pró-exclusão” (ORRÚ, 2016, p. 52).

Incluir não é partir da categorização/rotulagem do indivíduo, mas sim da elencagem e superação das barreiras sociais e educativas que impedem o acesso às aprendizagens e à participação na escola/comunidade (SANCHES, 2011). Sen-

do assim, a Educação inclusiva, deve compartilhar da ideia de uma educação para todos e para cada um, assegurando aos alunos a

“Igualdade de oportunidades e de participação, em comunidades educativas corresponsáveis e corresponsabilizantes, em que a sua escola é capaz de se deixar desafiar para bem acolher e garantir o sucesso de todos os seus alunos, independentemente da sua cor, raça, etnia, situação de deficiência ou sobredotação e, ainda, aqueles que não encontram sentido ou consideram irrelevantes as aprendizagens que a escola lhes proporciona (SANCHES, 2011, p. 52)”.

A escola é um espaço social que divide com a família a responsabilidade de educar, mas não deve ser o único. Crianças com TEA necessitam de Intervenções – fonoaudiologia por meio da Análise Aplicada do Comportamento (ABA), terapia ocupacional, musicoterapia, psicoterapia, TEACCH, PECS para crianças que não falam (Sistema de comunicação que se baseia na troca de figuras) – que colaborem com o seu desenvolvimento biológico, histórico, social e cultural.

## Metodologia

Compreender os eventos sociais por aspectos qualitativos dá sentido e explicação as ciências naturais em seus recursos quantitativos (SANTOS, 2008). Assim sendo, quando se trata do sujeito, levam-se em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades. Nesse sentido, o presente estudo terá uma abordagem qualitativa e de caráter explo-

ratório nas séries do primeiro ano do Ensino Fundamental, na perspectiva que estimula o entrevistado a refletir e a se expressar livremente acerca do assunto abordado.

A pesquisa qualitativa dedica-se mais a aspectos qualitativos da realidade, ou seja, olha prioritariamente para eles, sem desprezar os aspectos também quantitativos (DEMO, 1998). Na pesquisa qualitativa, os dados, em vez de serem tabulados, de forma a revelar um resultado exato, serão demonstrados por meio de relatórios, levando se em conta aspectos tidos como relevantes, como as opiniões e comentários do entrevistado.

Diante disso, o método ou tipo de pesquisa que nos permitirá adentrar a realidade do campo é o estudo de caso. Uma das características do estudo de caso deve ser o aprofundamento e a compreensão de um fenômeno pouco investigado, levando à identificação de categorias de observação ou à geração de hipóteses para estudos posteriores (MAZZOTTI, 2006). Este método de investigação requer recurso e técnicas variadas de coleta de dados, as quais se definem de acordo com a investigação a realizar. Para reforçar o estudo de caso a ser realizado, torna-se relevante registrar não apenas o testemunho dos profissionais escolares, mas também dos pais/família mas que fazem parte da história de vida desta criança.

Este estudo de caso procura compreender em profundidade, a desafiante problemática – alfabetização e letramento de crianças com autismo, os contextos em que se movem, os atores que dele fazem parte e as estratégias e métodos eficazes. Nesse contexto, encontrar uma nova visão do estudo, uma visão mais aprofundada, com fundamentos científicos atualizados.

Desse modo, a análise será desenvolvida em uma Escola Municipal de Fortaleza/ CE, localizada no bairro Bom Sucesso. A instituição possui Educação Infantil e Ensino Fundamental (Infantil IV ao 5º ano), são no total 48 (quarenta e oito) turmas, no período manhã e tarde, sendo 7 (sete) salas de 1º ano e 12 (doze) professores responsáveis pelas mesmas. Essa instituição de ensino foi escolhida pela quantidade de alunos matriculados com autismo; bem como, há uma professora, especializada em Educação Especial, desenvolvendo trabalhos relevantes com alunos com diversas deficiências na sala do AEE.

Para alcançar os objetivos traçados, os instrumentais da pesquisa será elaborada considerando: um questionário com todos os professores de primeiro ano, para traçar o perfil dos sujeitos e posteriormente selecionar os objetos da investigação. Para perfil, serão escolhidos os professores efetivos da rede pública, com crianças laudadas em sala e que seja responsável pelo componente curricular de Língua Portuguesa.

Após a escolha dos professores, a pesquisadora se apresentará e demonstrará aos pais das crianças pré-selecionadas o projeto de estudo, para que os responsáveis possam permitir o processo da pesquisa com seus filhos. Bem como, os pais responderão também a um questionário para coletar informações sobre o que os pais sabem sobre o autismo, se o filho autista faz algum acompanhamento (caso sim, a quanto tempo, local, quais são os especialistas, etc).

Com os relatórios concluídos das entrevistas, se inicia o segundo momento, em que será realizada uma entrevista semiestruturada direcionada ao gestor, ao coordenador e aos professores do primeiro ano. Segundo Lakatos (2003), a entrevista é importante instrumento de trabalho nos vários

campos das ciências sociais ou de outros setores de atividades e tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema. O entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. O motivo da padronização é obter, dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas, permitindo que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas.

Conforme Oliveira (2010), após ser realizada a categorização dos dados, inicia-se o processo de análise dos dados coletados. Estes podem se realizar por blocos das unidades de análise ou por cada unidade de análise. Em seguida, se realizará uma triangulação dos instrumentais da pesquisa, tais como as entrevistas, a fundamentação teórica e as observações do desenvolvimento das crianças no processo de alfabetização e letramento com os métodos utilizados pela pesquisadora. Assim, ao final desse processo metodológico chegaremos aos resultados e conclusões da pesquisa.

## Referências

AMERICAM PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, a 5ª ed. Arlington, VA: Americam Psychiatric Publishing, 2013.

BIALER, M. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. *Psicologia Esc. Educ.*, Maringá. v.19, n.3, p.485-492, Dec.2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572015000300485&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300485&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei->

-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 03 abri. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. . Brasília, DF. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)> Acesso em: 03 abri. 2019.

\_\_\_\_\_. Censo Escolar, 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_Censo\\_Escolar\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf) Acesso em: 10 dez. 2018.

CAPOVILLA, A. G. S., & CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: Método fônico*. 4. ed. São Paulo: Memnon, 2007.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 1998.

DONVAN, J. *Outra sintonia: a história do autismo*. 1.ed. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

GOMES, C. G. S. *Ensino de leitura para pessoas com autismo*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

GOMES, C. G. S., MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista brasileira de educação especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, Dec. 2010 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382010000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 nov. 2018.

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

MAZZOTTI, A. J. A. *Usos e abusos dos estudos de caso*. CADERNOS DE PESQUISA, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>. Acesso em: 03 abri. 2019.

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ORRÚ, S. E. Aprendizes com autismo: *aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes*. Petrópolis: Vozes, 2016.

REPORT OF THE NATIONAL READING PANEL: Teaching Children to Read. *Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development*. April 2000. Disponível em: <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>. Acesso em: 18 fev. 2019.

SANCHES, I. Do aprender para fazer ao aprender fazendo: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista lusófona de educação*, Lisboa, n. 19, p. 135-156, 2011. Disponível em [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502011000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000300009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 13 fev. 2019.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SERRA, D. *Alfabetização de alunos com TEA*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nuppes, 2018.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista brasileira de educação*. Rio de Janeiro, n.25, Abr, 2004.

# Dos desafios à solução: como defrontar as manifestações de conflitos no âmbito escolar?

*Maria Ionete Andrade Ferreira*

ioneteandradeferreira@hotmail

## Introdução

A sociedade atual, considerada por uns de sociedade da informação, sociedade do conhecimento caracteriza-se pelo impacto das novas tecnologias, fruto da globalização emergente, faz com que mudanças aconteçam, de forma avançada, proporcionando novos paradigmas educacionais.

A questão dos conflitos escolares vem sendo motivo de discussão e preocupação na escola. O tema em questão vem crescendo e é fruto de uma sociedade na qual os valores humanos vêm sendo ignorados.

Vivemos um momento singular em que as mudanças são muito expressivas. A cada dia, surgem novas correntes de pensamento que influenciam o ritmo de vida e alteram, substancialmente, as relações entre as pessoas. As mudanças acontecem nos mais variados setores, fazendo com que os profissionais de todas as áreas repensem seus papéis e funções nessa sociedade.

Nesse contexto, muitas pessoas sentem-se inseguras quanto ao seu futuro e das crianças. Pais e professores não

têm certeza quanto ao ato de educar, consideram-se ultrapassados os valores transmitidos pela tradição e se veem indecisos. As crianças e adolescentes resistem em respeitar os limites que visam assegurar uma convivência verdadeiramente democrática e, em alguns casos, prevalece à falta de compromisso, sobretudo, com a instituição escolar.

A escola, enquanto instituição traz como herança da Pedagogia Tradicional o conceito de ordem, a necessidade de disciplina, utilizando-se de certas punições a fim de manter a disciplina e tornar o aluno obediente e passivo como forma de dominação. Nesse sentido, a escola acabou reduzindo a indisciplina e a agressividade do aluno. Coube a sociedade, não só aos setores ligados à educação, através de pequenas ações no cotidiano da escola e da família, analisar a importância dos objetivos traçados pela escola, que deveriam tornar possível ao aluno a aquisição de conteúdos de forma mais atraente. A renovação de conteúdos, dessa forma, suscitou a renovação dos métodos e das relações entre professores e alunos, das obrigações e da disciplina.

Com a inovação dos métodos na atualidade, os conteúdos não podem se tornar inconscientes, uma vez que, deve proporcionar condições de conduzir os alunos a satisfação, diminuindo o índice de indisciplina e agressividade. Partimos do princípio de que nenhuma criança nasce agressiva, ela torna-se de acordo com o meio, pois limite e disciplina transitam no caminho do afeto e da liberdade, e isso se reflete nos locais onde ela se insere. Segundo Tiba (1996, p.173). “o maior estímulo para ter disciplina é o desejo de atingir um objetivo.”

O desenvolvimento de conflitos corresponde ao surgimento de um controle interno, uma obediência às regras que não dependa mais exclusivamente do controle dos pais

ou de outras pessoas. Isso implica a assimilação racional das regras, o que faz surgir à reciprocidade, o respeito mútuo que vem a ser a capacidade de respeitar o outro e por ele ser respeitado. Nesse sentido, Tiba (1996) nos alerta que a educação escapou ao controle da família porque, desde pequena a criança já recebe influências da escola, dos amigos, da televisão e da internet.

No entanto, sabemos que a escola é um ambiente educador e socializador. Mas temos que lembrar que a responsabilidade é de todos, família, escola e sociedade. E na grande maioria das vezes, a escola assume um papel da educação integral de seus alunos.

“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, Lei nº 9394/96, em seu título II, artigo 2º).

Dessa forma, a escola, enquanto instituição social, também é atingida no que tange as mudanças ocorridas em âmbito social, entre outras se destacam: a fragmentação cultural, o desemprego, a crise ética, a economia recessiva baseada no capital e não na produção, a concentração de renda, a valorização do ter e não do ser são verdades presentes e atuais no contexto, e no cotidiano.

As questões ligadas ao conflito, na maioria das vezes, têm raízes nas questões sociais, complexas, portanto, nesse sentido, vários fatores contribuem para que esse problema continue principalmente as desigualdades sociais, a falta de limites das crianças e jovens, a perda de valores, a deses-

truturação familiar, a ausência da família na vida escolar do filho, a relação professor/aluno, a influência da mídia, entre outros, podem ser elencados, a título de exemplo.

Para Aquino (1996, p. 40) “embora o fenômeno da indisciplina seja um velho conhecido de todos, sua relevância teórica não é tão nítida”.

Paulo Freire (1996) fala que o educador deve conhecer o dia-a-dia do aluno, porque é nessa realidade que o aluno desenvolve seus instintos e desabrocha a indisciplina.

Na maioria das vezes por falta de orientação sobre como agir diante dos conflitos em sala de aula e nos intervalos, os professores e o núcleo gestor atuam de forma que mais lhe convém, utilizando-se apenas de sua experiência e bom senso. É um desafio para os educadores e gestores aprenderem a intervir nos conflitos, para favorecer o desenvolvimento da aprendizagem de valores e regras.

Para De La Taille (1994, p.120) “se desde cedo à criança aprende que há limites a serem respeitados, aos poucos ela própria vai compreendendo que as regras são como contratos estipulados para que todas as partes sejam beneficiadas”

## Resultado e discussão

### *O conflito no contexto escolar*

O conflito surge de forma constante na relação pedagógica, mesmo quando não é imediatamente visível (Silva, 2003), constituindo-se mesmo numa condição importante ao desenvolvimento social dos indivíduos, pois as exigências cognitivas e afetivo-emocionais que lhes coloca, opera como um estímulo à diferenciação dos processos de funcionamento interpessoal ao promover as competências sócio cognitivas e de gestão emocional, tornando os indivíduos mais

capazes de poderem estabelecer relações positivas com o 'Outro'.

Face ao desenvolvimento integral do aluno, o conflito surge como sendo necessário e benéfico à melhoria da qualidade das suas relações interpessoais, uma vez que o conflito pode preservar relações que de outro modo seriam incompatíveis, constituindo-se como parte fundamental integradora na dialética do próprio desenvolvimento pessoal do aluno. Neste particular o conceito de conflito nunca poderá ser entendido como um objeto passível de abordagem laboratorial, mas antes como uma realidade inerente à ação dos alunos em contexto organizacional escolar (Silva, 2003).

As situações de conflito são susceptíveis de ocorrerem em relações que podem assumir dois tipos distintos: horizontal ou vertical. Sempre que for possível deverá identificar-se e explorar cada uma delas. As relações do tipo horizontal identificam-se como sendo as que caracterizam o relacionamento entre pares – conflito aluno-aluno, professores-professores e pais-professores. Já as do tipo vertical apresentam-se como sendo as que podem servir de pano de fundo ao conflito – professor-aluno e pais-aluno.

As reações das pessoas, perante uma situação de conflito, geralmente não correspondem rigorosamente ao que, do ponto de vista do seu desenvolvimento e das suas capacidades (Nascimento, 2003), estão capacitadas para fazer influenciar, positiva ou negativamente, a ativação do nível de competência do sujeito em certas situações de interação.

Assim, o mesmo indivíduo em função de certas variações contextuais pode apresentar diferenças de nível de funcionamento sócio-cognitivo (Selman, 1988; Selman et al, 1986) que podem assumir uma situação de interação quer ligada à geração de pertença como é o caso da inte-

ração simétrica e igualitária realizada entre pares (aluno-aluno), ou, apresentando certa autoridade unilateral (professor-aluno), quer ligada à própria posição negocial uma vez que é determinante quem toma a iniciativa negocial (o próprio ou o 'Outro'), quer ainda ligada ao tipo de relação estabelecida no contexto da interação, que no caso do contexto escolar, os alunos sofrem de influências que transcendem a sua maneira de agir (Nascimento, 2003) e podem mesmo condicionar o seu comportamento interpessoal, quer embaraçando-o ou fomentando-o como por exemplo, a ausência de regras claras de comportamento a aplicar ou, a adoção, sobrevalorizando métodos punitivos de controle, que em nada contribuem para a correta clarificação das relações interpessoais.

## Relação professor x aluno

A relação professor x aluno é uma das principais preocupações do contexto escolar. Nas práticas educacionais, o que se pode observar é que, por não receber a devida importância que a mesma merece, muitas coisas desenvolvidas no ambiente institucional acabam por fracassar; por isso é importante estabelecer uma relação e uma reflexão acerca do assunto, levando em conta tudo que engloba o ambiente escolar.

Ao levar em consideração o ambiente escolar é possível perceber que muitos professores estão insatisfeitos com a profissão que desenvolvem e por isso, nem sempre buscam novas metodologias, limitando-se ao currículo que lhe é apresentado. É possível observar também, que há sérios problemas de disciplina nas salas de aula, não impera respeito entre o professor e o aluno e assim, um acaba não

se preocupando normativamente com o outro, tornando o ambiente da sala de aula cansativo e problemático.

O que se percebe é que o desafio dos profissionais da educação está em reverter à relação de problemas, conflitos e indisciplina estabelecidos dentro da escola e com o professor e o aluno. É importante estar atento ao que liga o professor e o aluno no ambiente escolar, pois toda aprendizagem é interligada com afetividade e com a boa relação que o professor e o aluno possuem na sala de aula.

Para que uma educação de qualidade seja construída, além da relação do aluno com o meio social é preciso estabelecer uma ação de respeito, carinho e afeto com o professor, pois é sobre essa relação, que se torna necessário e fácil criar um ambiente agradável e propício para a aprendizagem, levando em conta que a educação não é somente transmitir conhecimentos. Pesquisas na área das relações interpessoais justificam-se por entender a relação do professor com o aluno e do aluno com o professor, pois é fundamental e extremamente importante para entender o significado de aprendizagem, uma boa relação gera com certeza, uma boa transmissão de informações críticas que favorecem tanto o educador como o educando.

A relação que o professor possui com o aluno e vice-versa, deve estar baseada na confiança, na afetividade e no respeito, pois é papel do professor orientar o aluno para que este possa ter um crescimento crítico e seja fortalecido por bases que lhe asseguram toda criticidade, não deixando apenas, sua atenção voltada para o conteúdo a ser aplicado. No que diz respeito à interação do educador e do educando um ponto principal desta relação é que, o que é ensinado em sala de aula jamais deverá ser apenas uma mera transmissão de saberes e que todo conteúdo afetivo e emocional deve ser le-

vado em conta, pois pode facilitar na aprendizagem. Nisto Libâneo ressalta:

“Não estamos falando da afetividade do professor para com determinados alunos, nem de amor pelas crianças. A relação maternal ou paternal deve ser evitada, porque a escola não é um lar. Os alunos não são nossos 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” (LIBÂNEO, 1994, p. 251).

O autor diz que a disciplina deve ser mantida mesma com toda afetividade em sala, e que a interação deve ser voltada para a atividade que está sendo desenvolvida, respeitando a relação do que é profissional e do que é pessoal e que o professor deve se relacionar com a turma em geral e não focar em apenas um aluno específico.

## **O papel da gestão escolar frente aos conflitos no âmbito escolar**

A violência e a hostilidade vividas entre as pessoas na sociedade têm gerado medo e muita indignação. E a escola não fica destituída de tais situações lamentáveis, injustas e agressivas que transpõem muros adentro servindo de experiências que deflagram ainda mais sentimentos de intolerância, de vingança e de dificuldade de compreender e respeitar o outro.

É relevante que se pense nesse cenário investigando o interior da escola, procurando entender se também é produtora de violência em decorrência de suas próprias práticas.

Observando o contexto educativo atual é de fácil percepção como ele se organiza isto porque não difere das instituições tradicionais e hierárquicas de séculos passados. Portanto, a escola acolhe indivíduos deste tempo e tem uma estrutura organizacional e metodologias, ainda de outro tempo bem distinto. E é nesse espaço que se desenrolam as inter-relações e vivências fundamentais na constituição dos seres humanos.

Estudar a qualidade dessas relações, de acordo com Vinha (2015), é imprescindível para que se compreenda o fenômeno e se busque meios para desvendá-lo, podendo assim encará-lo de frente com propostas concretas que visem em primeira instância, avaliar o conflito escolar.

O conflito entre os alunos vem tornando-se uma das principais preocupações dentro da escola, e a gestão não pode ficar omissa diante deste problema. Além de procurar identificar as possíveis causas desses atos, é necessário que a gestão da escola faça um levantamento histórico a respeito do problema.

Lidar com os conflitos no âmbito escolar significa compreender as causas e os elementos das situações que permeiam o contexto institucional, a fim de melhorar o próprio processo de ensino-aprendizagem.

A gestão escolar tem como direito e dever por limites e criar obrigações no âmbito escolar, mas isso não significa que a escola pode conceder medidas abusivas e ilegais. Tem que trabalhar em conjunto com os docentes e com as famílias para tentarem junto conscientizarem os alunos.

O conflito escolar ocorre a partir do momento em há discursões de ideias, essas discursões geralmente são verbais, mas também geram agressões físicas e que atrapalham o desempenho escolar tanto dos colegas quanto dos professores. Os autores Martins M. Fernando Paulo/ Marques Freire Julianne/ Guimarães Mendes Halyny enfatizam no artigo: Educação e Justiça restaurativa – Os desafios na resolução de conflitos no ambiente escolar:

“Estabelecer a cultura da paz nas escolas, como forma de tratamento dos conflitos e enfrentamento da violência existentes no âmbito escolar, surge como meio consensual de resolução de conflitos, com a participação da comunidade, da família, dos educadores e dos próprios alunos e também forma de prevenção desses conflitos” (p. 18).

Os autores, ainda, explicam que a escola, de fato, é o grande espaço de detecção de situações de violência e de denegação de direito a criança e adolescentes. É nela também que se apresentam com maior evidência as consequências do processo de exclusão social a que é reduzida boa parte da população. É dela, ademais, que se espera a transformação dessa realidade, sem lhe dar suporte necessário. Situações de violência são comuns e constantes na escola e elas, sozinhas, não são capazes de dar conta de problemas que as transcendem. Ao mesmo tempo, é essa mesma escola chamada ao desafio de estimular um juízo crítico e formar crianças e adolescentes para a cidadania. De fato, à escola tende todo processo socioeducativo e cabe à gestão escolar elaborar meios eficazes para se chegar a esse objetivo.

Nesse sentido, é que encontramos em Ortega e Del Rey (2002) três parâmetros que devem ser considerados nessa transformação: gestão democrática, trabalho cooperativo e educação para os sentimentos, atitudes e valores.

## Conclusão

O conflito é um elemento inerente ao ser humano, intrínseco de sua vida, uma força que move em direção aos seus pares, quando deseja defender a satisfação de suas necessidades, seus anseios, posições e quando há necessidade de mudança do status quo.

Nas últimas décadas as preocupações relativas à gestão de conflito escolar têm assumido alguma ênfase no seio da comunidade escolar, pelo efeito negativo no clima da escola, no desempenho dos alunos e dos professores, nas relações interpessoais e até na construção de uma cultura sustentada no desenvolvimento de competências e no pensamento crítico e criativo.

As intervenções no contexto real, no âmbito da gestão de conflitos, manifestam não só a importância da concessão teórica para definição de conflito e sua identificação, mas também, o papel dos profissionais da educação, e a suas capacidades de liderança face ao problema. Os relacionamentos entre crianças e jovens vêm estabelecendo novos padrões e modelos, o que obriga aos adultos a procurar identificar, compreender e aprender a convivência com as gerações mais novas.

Assim, constatarão que projetos bem aplicados e adequados aos objetivos e contextos poderão resolver problemas de conflito e de indisciplina na sala de aula e até

melhorar o desempenho do aluno, todavia exige a capacidade dos profissionais em reconhecer a dificuldade, em identificar o problema, em encontrar a solução, em estabelecer parceria e em desempenhar com mestria as suas atividades. Releve-se a importância da identificação do problema, nomeadamente se tivermos em consideração a diversidade de tipologias de conflitos, conforme identifica Redorta (2004).

Portanto, preparar os alunos para a participação em discussões ou trabalhos de dinâmicas de grupos e de colaboração, sustentados em questões de respeito, de ética, de cidadania e de responsabilidade, exige profissionais com capacidades de liderança, capazes de gerar possibilidades de aprendizagem e de mudança, de compreensão dos factos pelo pensamento crítico e situações de aprendizagem com sentido para o aluno, capaz de mobilizar recursos e situações de interação e de reflexão que apoiem os anseios e frustrações (muitas vezes alheias à escola) na direção da realização do ser humano e sua felicidade, capaz de criar desafios que estimulem o pensamento individual e coletivo e sua aplicação em contextos reais e imediatos, capaz de criar situações de reconhecimento da mudança e dos modos de ser dos alunos, capaz de tocar no cerne do ser humano criando um ambiente de felicidade, já que nela reside a força motivacional que estimula a vontade de querer mudar.

## Referências

AQUINO, Júlio Groppa (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 3ª Edição, São Paulo: Summus, 1996.

CHAGAS, K.M., *Indisciplina na escola: de quem é a culpa?* Monografia do Curso de Pós-Graduação em Gestão de Qualidade na Educação, Guarapuava – PR, 2001, 48p.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

DE LA TAILLE, Yves J.J.M.R. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus. São Paulo: Ática, 1998

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

GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1999.

[http://virtual.facinter.br/monos/indisciplina\\_na\\_escola.pdf](http://virtual.facinter.br/monos/indisciplina_na_escola.pdf), acesso em setembro/2010.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96*, Brasília: Senado Federal, 1988.

MARTINS. M. Fernando Paulo; MARQUES. Freire Julianne; GUIMARÃES. Mendes Halyny. Educação e Justiça restaurativa – Os desafios na resolução de conflitos no ambiente escolar. *Revista ESMALT*. 01 de Fevereiro de 2017, Vol. 8, p. 11-18.

OLIVEIRA, Maria Izete. *A indisciplina escolar: determinações, consequências e ações*. Brasília: liber livro, 2005.

PARRAT-DAYAN, S. *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo: Contexto, 2008.

POLATO, Amanda. Sem culpar o outro. São Paulo: *Revista nova escola*, Ano XXIV, n. 225, set/2009.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC: Centro de Ciências da Educação: Núcleo de Publicações –NUP, 1996

TPV Vinha, *O educador e a moralidade infantil*: uma visão construtivista Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime. Ano de publicação: 1999 Edição 14 Vol 8, p. 15-38.

VIANNA, I.de Almeida. *A indisciplina participativa na escola*: Um desafio a todos os brasileiros. São Paulo: EPU. 2007.

# Um diagnóstico das dificuldades de ensino-aprendizagem nas séries iniciais em uma instituição no município de Fortaleza-CE

*Maria Rosiane Alves Pereira*

a.mariarosiane@yahoo.com.br

*Tereza Cristina Lima Barbosa*

terezarrafael@gmail.com

## Introdução

**O**s déficits de aprendizagem curricular, o crescente número de abandonos e evasão, as inúmeras dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam, são alguns dos desafios que vem sendo debatidos cotidianamente nos congressos, capacitações e encontros pedagógicos, dando ênfase a preocupante avalanche de resultados negativos que a nossa atual educação vem alcançando. As causas desses problemas podem estar relacionadas a fatores externos a escola e ao indivíduo ou inerentes a ele, vinculando a esses fatores situações adversas ao processo de ensino aprendizagem como, o déficit de aprendizagem, o abandono escolar, baixa condição socioeconômica, problemas cognitivos e acompanhamento familiar.

A construção desse trabalho começou através da observação da instituição EMEF Regina da Silva (nome fictício) em Fortaleza-CE nas aulas ministradas pelos professores no ano de 2018 no Projeto Federal Mais Educação que tem como foco desenvolver a aprendizagem em Leitura e Português do Ensino fundamental.

Na perspectiva de que a escola é depois da família a principal instituição de formação social e cultural do indivíduo, essa pesquisa traz uma significativa contribuição para a sociedade, ao tentar compreender as principais causas do insucesso escolar que levam o aluno a uma futura desmotivação aos estudos, aumentando assim os índices de evasão escolar, e por consequência o agravamento dos problemas sociais relacionados à falta de instrumentação educacional. Franco (2012, p. 124), já afirmava que “antigamente as famílias e a sociedade se incumbiam de construir o aluno na criança, mas hoje tal tarefa cabe ao professor; se ele não o faz, não haverá início do diálogo formativo”.

É da família a responsabilidade de ser a primeira referência educacional de uma criança. Essa referência pode ser positiva ou negativa no contexto escolar, na disciplina, na cooperação, na autonomia e na integração da criança dentro do ambiente de sala de aula. Não podendo esquecer que a aprendizagem escolar tem relação com as dificuldades que os alunos enfrentam em casa, como, por exemplo, na alimentação, vestimenta, conforto, lazer e acesso a informação, que refletem como obstáculos à experiência intelectual. Ao professor humanizado fica a valiosa missão de transformar a jornada escolar do aluno, em uma experiência mais significativa, tornando a escola um espaço atrativo e receptivo, para que o aprender curricular torne-se o principal desafio para ambos, aluno e professor.

“As vezes mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo”. (FREIRE, 2016, p.43).

## Objetivo

Esse trabalho tem como objetivo, estudar as dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais em uma instituição no município de Fortaleza- CE, com a finalidade de analisar essas dificuldades, detectando as causas e os principais fatores que contribuem para essa problemática, levando em consideração aspectos cognitivos, sociais e econômicos do aluno.

## Metodologia

Para atingir o objetivo desta investigação foi realizada uma pesquisa bibliográfica utilizando as leituras de Piaget (2011), Emília Ferreiro (1993), Paulo Freire (2015; 2016) conceituando assim uma compreensão de questões fundamentais sobre a aprendizagem e discutindo as possíveis causas do insucesso escolar e as diversas variáveis que interferem negativamente no desenvolvimento do processo educacional.

Em um segundo momento foi realizada uma pesquisa de campo de caráter qualitativo e quantitativo, tendo como instrumento de coleta de dados os indicadores da qualidade da educação e um questionário que foi lançado a docentes e

discentes de uma unidade pública de ensino, buscando informações acerca do tema em questão.

## Resultado e discussão

### *O grande abismo entre o método e a prática pedagógica*

Um grande questionamento vem à tona para o professor elaborar o seu planejamento, quando há incerteza de qual melhor método para ser utilizado em suas aulas. Essa dúvida de qual metodologia será a mais adequada ganha relevância quando discentes e docentes encontram-se em uma situação de dificuldades no processo de ensino aprendizagem.

Muitos educadores preferem a linha de não seguir método algum, partindo para um formato tradicional, onde professor ensina e o aluno aprende. Em outras situações, educadores passam a analisar todos os métodos ao seu alcance, extraindo de cada um o que mais lhe interessa.

“A reflexão crítica é um ponto primordial que o educador tem que sempre inserir na sua ação pedagógica, pois mediante essa relação se fará uma formação permanente dos professores. A curiosidade sobre o pensar seria a mola propulsora entre a reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem que pode melhorar a próxima prática” (FREIRE 2016, p.39).

Além da reflexão crítica faz-se necessário o reconhecimento e valorização da identidade cultural do educando, pois todo indivíduo chega ao seio escolar já trazendo consigo uma bagagem cultural, não se pode restringir apenas ao conhecimento dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, cada um deve ser consciente do seu papel.

É na sala de aula que se deve investir todos os esforços e pensamentos pedagógicos. É nela que o processo se inicia e se completa, com ou sem as intervenções externas. É no espaço escolar, nas bancadas das salas de aula que essa aplicação didática acontece, e alunos e professores são os protagonistas maiores desse processo.

Nesse viés um grande aliado do professor nas escolhas certas, e na aplicabilidade correta de seus métodos pedagógicos, são as experiências adquiridas na docência. A diversificação de todas as práxis, as capacitações, as formações continuadas, todo esse legado profissional é a grande ferramenta que pode ser utilizada a favor da cultura do sucesso escolar.

No que se refere às experiências do âmbito escolar, Arroyo afirma que:

“A sala de aula, o que trabalhar, o currículo na prática são os espaços onde se vivenciam nossas realizações, mal-estares e até as crises da docência. No trabalho nesse espaço, tanto mestres quanto alunos experimentam frustrações, desânimos, incertezas, cansaço... mas também vivenciam realizações, compromissos ético-políticos que vão configurando outros profissionais e outros educandos”.(ARROYO, 2007, p.10).

Não existe procedimento metodológico adequado, existe adequação de metodologia. Novos procedimentos que podem tornar o processo do aprender mais claro e objetivo, onde o professor facilitador de aprendizagem apenas coordena o processo de reconstrução de conhecimento, e o aluno, o centro do processo, instigado a construir, observar,

experimentar, criar e manipular de forma consciente o seu aprender.

“O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis”. (FREIRE, 2016, p.28).

É importante lembrar que um dos fatores de grande relevância no momento do planejamento da aula, é lançar mãos de todos os recursos didáticos pedagógicos que se encontram disponíveis na unidade escolar. Dessa forma o estímulo então, torna-se o grande marco de sustentação na busca do sucesso escolar, buscando na valorização do aprender significativo da criança, a melhor forma de concretizar com êxito um planejamento de aula.

### *Apropriação do aprender na visão de Piaget, Emília Ferreiro e Paulo Freire*

Jean Piaget foi um dos mais influentes investigadores do século XX na área da psicologia do desenvolvimento e classificava o progresso da aprendizagem em diferentes estágios. Sua visão sobre a construção do saber apresentava que a educação deve proporcionar um desenvolvimento dinâmico e amplo a criança, desde o período sensório-motor, até o operatório abstrato e que a aprendizagem deve partir dos esquemas de assimilação da criança, com atividades desafiadoras que provoquem sucessivos equilíbrios e desequilíbrios, na busca da descoberta do conhecimento.

O conhecimento é construído na criança, a partir da combinação das vivências na aprendizagem escolar, e as informações provenientes de seu meio, traçando um meio termo entre as descobertas espontâneas e a transmissão de conteúdo, como resultado de uma interação, onde o aluno será sempre provocado a ser participante ativo de sua própria aprendizagem.

“Levando em conta, então, esta interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilação a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação destes esquemas a situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação” (PIAGET, 2011, p.89).

Emília Ferreiro que estudou e trabalhou com Piaget tornou-se uma referência para o ensino brasileiro, pois sua linha de pensamento estava ligada ao construtivismo e seus mecanismos cognitivos relacionados à leitura e a escrita. Podendo avaliar que tanto as descobertas de Piaget como as de Ferreiro levam a conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado, autores do próprio conhecimento.

A escola é o espaço onde a criança pode potencializar todas suas habilidades de forma livre e construtiva, integrando suas concepções de mundo ao contexto de informações curriculares que serão postas pelas disciplinas ministradas. Esse ambiente democrático e cooperativo é funda-

mental para que o desenvolvimento cognitivo aconteça de forma integral e processual.

Ferreiro expõe a concepção do conhecimento da leitura e da escrita como lógica individual dentro ou fora da escola, onde a criança passa por diferentes etapas, com avanços e retrocessos, até o domínio da linguística. Sendo necessário respeitar o tempo individualizado de cada aluno, a heterogeneidade e a diversidade do nível de aprendizado, pois a evolução é inerente da disponibilidade de cada um, e a escola não provoca esse aprender, ele nasce da própria mente da criança.

A habilidade de leitura e escrita está intimamente relacionada ao desenvolvimento e a excelência da aprendizagem em geral, por tanto, as referências que se busca para diagnosticar possíveis dificuldades de aprendizagem podem ser encontradas quando se analisa contextualmente a gênese dessa formação escolar.

O professor pesquisador que não entra em conformismo apenas com um bom número de alunos bem sucedidos didaticamente, pode em síntese detectar que o desfavorecimento da aprendizagem linguística tem enorme relevância no contexto geral da aprendizagem da criança.

“O professor não pode, então, se tornar um prisioneiro de suas próprias convicções; as de um adulto já alfabetizado. Para ser eficaz “deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança. Uma tarefa que não é nada fácil” (FERREIRO, 2000, p.61).

Paulo Freire renomado pelo método da alfabetização de adultos desenvolveu um pensamento político com o enfoque na conscientização do aluno através da educação, le-

vando as parcelas desfavorecidas da população a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da sua própria libertação.

Levando em consideração o pensamento do educador, fica evidente que é condição indispensável do docente ver o sujeito como homem inacabado podendo assim se formar e transformar através da educação. Como afirma Freire (2015, p. 46) “Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais”.

Freire fazia uma análise sobre a educação bancária e propõe ao educador romper essa barreira imposta, tornando responsabilidade do professor um trabalho democrático para reforçar no aluno o senso crítico e sua curiosidade. O que ainda é comum presenciar na educação atual são docentes que por vezes utilizam apenas o método tradicional sem adaptar as aulas de acordo com as necessidades e dificuldades do contexto educacional.

“Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos”. (FREIRE, 2015, p.83).

A alfabetização para Freire se dava a partir da experiência através da leitura de mundo expressando uma lin-

guagem significativa para o educando, facilitando assim a decodificação e compreensão da leitura da palavra, sendo necessário salientar que o educador é facilitador do processo de aprendizagem.

## **Diagnóstico de aprendizagem e dificuldades apresentadas**

Uma das formas mais clara e objetiva de se concretizar um estudo mais amplo e abrangente em relação à problemática das dificuldades de aprendizagem é através do estudo diagnóstico de uma realidade escolar.

Compreender as causas maiores das dificuldades de ensino apresentadas pelos alunos, fazendo um elo entre a metodologia pedagógica aplicada, as condições didáticas e estruturais ofertadas pela escola, e a condição social econômica a qual o aluno se insere, será de grande valia como pesquisa educacional, para que intervenções seguras e adequadas sejam disponibilizadas de forma responsável e eficaz.

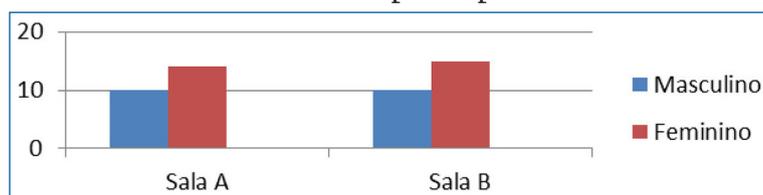
O diagnóstico é a ferramenta mais clara, na busca por solucionar qualquer que seja a dificuldade apresentada no âmbito educacional. E suas conclusões são as maiores armas para se criar subsídios capazes de aperfeiçoar a busca por respostas concretas e intervenções certas que tornem resolutivos os problemas detectados.

## **Resultados e construção gráfica dos dados obtidos nos questionários**

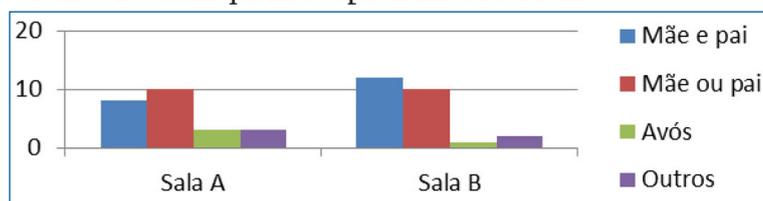
Apresentaremos a seguir os resultados de nossa pesquisa obtidos através da aplicação de questionários. Os sujeitos investigados foram duas professoras da turma do

terceiro ano de uma escola do município de Fortaleza-CE identificadas como Professora A e professora B. Bem como os alunos matriculados nas turmas das duas professoras. Num total de quarenta e nove alunos, ou seja, 24 sujeitos na sala (A) e 25 na sala (B).

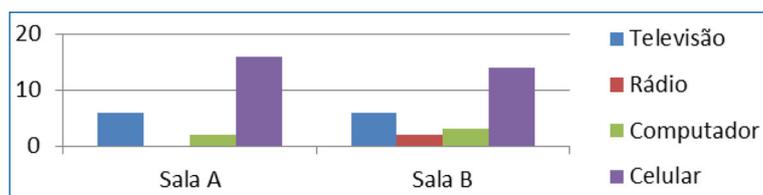
**Gráfico 1** – Gênero sexual dos participantes.



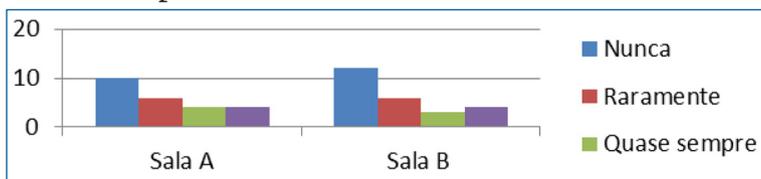
**Gráfico 2** – Com quem os aprendizes residem.



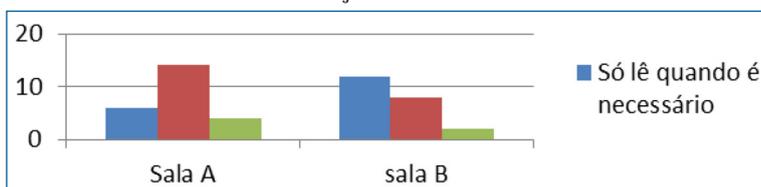
**Gráfico 3** – Meios para acesso a informações que os alunos e os pais utilizam.



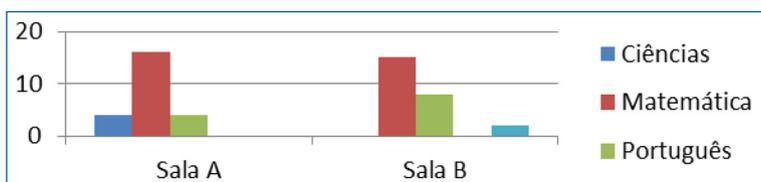
**Gráfico 4** – Frequência com que os estudantes recebem auxílio dos responsáveis nas atividades escolar.



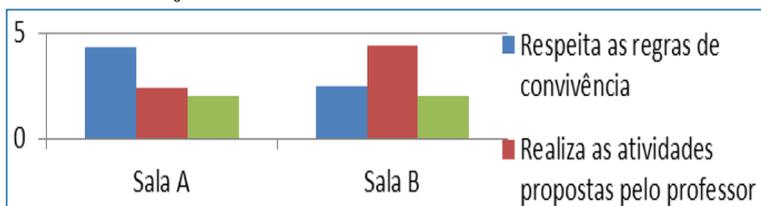
**Gráfico 5** – Nível de interação dos discentes com a leitura.

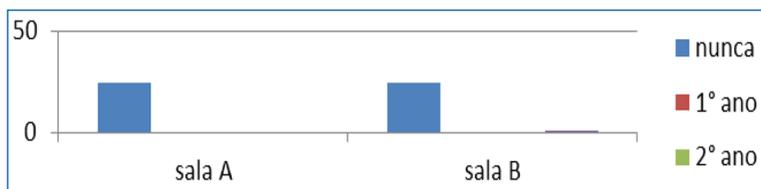


**Gráfico 6** – Disciplinas que os aprendizes apresentam mais dificuldades.



**Gráfico 7** – Ações dos alunos em sala de aula.



**Gráfico 8** – Retenção do ano escolar dos participantes.

## Conclusão

O fenômeno das dificuldades de ensino aprendizagem nas séries iniciais não pode ser compreendidos de modo isolado de um conjunto de fatos que levam a esse problema. É necessário buscar compreender as relações que estruturam tal fenômeno, para assim avaliar uma visão de totalidade.

Compreendemos através da análise dos dados que na realidade investigada o número de alunos que possuem dificuldade no desenvolvimento cognitivo é expressivo e acreditamos que de forma geral o baixo rendimento está cada vez mais presente no espaço escolar. Nesse sentido, os professores possuindo conhecimento sobre tal fenômeno podem intervir na realidade, de modo que possam otimizar atividades e ferramentas que despertem em seus alunos o interesse pela aprendizagem, fomentando assim a autonomia e a criticidade.

Constatamos que a solução para esse assunto não existe como algo concreto ou uma ação estabelecida, ela é na verdade um alinhamento direcional que deve ser abordado individualmente por cada unidade de ensino que apresentar essa problemática. Família, estímulo, projeto pedagógico, ludicidade, estrutura física, fazem parte de um conjunto de ações que devem estar disponíveis ao educando de forma mais adaptável e espelhada com a sua realidade e necessidade educacional.

Por essa razão surge o pensamento norteador de que não é exclusivamente do aluno a responsabilidade dos negativos rendimentos escolares, o problema nasce externamente, e o pensamento de Paulo Freire da construção de uma educação libertadora, e não domesticadora traz uma maior ênfase para a construção de uma linha de pensamento clara de que o meio transforma, e o aluno está inserido nesse meio.

Dada a importância do assunto, torna-se necessário entender a escola como um processo de formação humana, não mecanizada, com alunos críticos participativos, tendo o conhecimento curricular como consequência do processo, tendo que proporcionar ao aluno se reconhecer como parte fundamental do processo, e coautor de sua própria aprendizagem e integrar a inovação tecnológica na prática do professor, criando um ambiente didaticamente atualizado e otimizado.

## Referências

- ARROYO, M. G. *Educandos e educadores, seus direitos e o currículo*. In: BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Indagações sobre o currículo do ensino fundamental. 2007.
- FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2016.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015.
- PIAGET. *Seus estudos de Piaget*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

# Inclusão de crianças autistas: um estudo no contexto escolar

*Rejane Maria Barbosa*

rejanebarbosa01@yahoo.com.br

## Introdução

A sociedade ocidental experimenta, ciclicamente, mudanças nos modos de se relacionar, comunicar e produzir conhecimento. Tais mudanças são resultado de modificações de paradigmas, definidos como descobertas científicas que por um período são capazes de oferecer soluções e problemas para uma sociedade, comunidade ou grupo que partilha uma mesma crença. Sempre que novos ciclos culturais, econômicos e políticos se iniciam, ocorrem mudanças de paradigmas.

No século XXI tem experimentado várias mudanças de paradigma, muitas delas relacionadas ao modo como o homem produz a sua existência. O homem produz conhecimento em grande velocidade e, amparado pela tecnologia, consegue desenvolver modos de produção cada vez mais distintos. É possível trabalhar de forma remota, realizar reuniões se a necessidade de presença física e operar máquinas de longas distâncias, sendo possível incluir as pessoas com deficiência em diversos tipos de funções, mas para isso é ne-

cessário que estejam qualificados e tenham acesso à educação com igualdade de direitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº. 9394/96) estabelece, entre outros princípios, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e recomenda que a educação para “educando com necessidades especiais” ocorra, de forma preferencial, na rede regular de ensino. Além das questões da normatização, se tem notado, em nossa sociedade, durante os últimos anos, velozes e intensas transformações com modificações fundamentais. Uma delas é a quantidade de discussão que tem sido gerada em referência a exclusão social, configurando-se por exclusão social qualquer situação ou condição social de carência, problemas de acessibilidade, segregação, discriminação, vulnerabilidade e precariedade em qualquer sentido. Segundo Mantoan (2006), o tema de inclusão escolar vem gerando, tanto na academia quanto na própria sociedade, novas e calorosas discussões.

Nos debates em relação a inclusão escolar, são revelados dados que se tornam ainda mais importantes neste período de afirmação de práticas e teorias que a fundamentam. Abordar esta nova realidade para o indivíduo com necessidade educacional especial tem o significado de compreender que é possível se desenvolverem e socializar de maneira muito satisfatória, quando os mesmos passam a ser olhados como indivíduos capazes de estar participando de um universo constituído para pessoas com habilidades e competências. Apesar de que o histórico da educação de indivíduos portadores de algum tipo de deficiência demonstre mudanças na história da sociedade adicionados de seus movimentos e contradições. Em relação a alunos com deficiência ou

necessidades especiais, a inclusão escolar vai além da inserção em escolas regulares.

Na história educacional brasileira, no discurso de ciência, questões de modernidade e racionalidade se mostram inseridas também no início da educação especial. A crença nas “potencialidades inatas” fundamentou um pensar meritocrático, visto no nosso passado educacional e inclusive nos meios sociais atuais. A assistência a educação especial tem caminhado a passos lentos em um período inicial, totalmente assistencialista, de forma a promover o bem-estar do indivíduo com deficiência, para um segundo momento, em que se priorizam questões médicas e psicológicas, alcançando as instituições educacionais escolares e promovendo a inserção da educação especial no sistema geral de ensino. Nos dias atuais, tal processo se vê de frente com a proposição de incluir na escola o aluno com necessidade educacional especial, na sala de aula do ensino regular.

Estes fatos têm mudado o significado da educação especial e modificado o sentido desta área de ensino. Existem vários docentes, pais e profissionais com interesse que fazem uma confusão acreditando ser um tipo de assistência prestada a crianças, jovens e adultos com deficiência. E até no momento em que se concebe apropriadamente a educação inclusiva, de acordo com Mantoan (2006), a educação especial no Brasil tem sido compreendida como um grupo de métodos, técnicas e recursos especiais de ensino e de maneiras de atender o indivíduo que são destinadas aos alunos que não conseguem cumprir às expectativas e exigências da educação regular.

A Pedagogia por sua vez, é uma ciência que tem como objeto de estudo a teoria e a prática da educação. A educação é uma prática social responsável pela humanização dos indi-

vídus, constituindo-os como seres humanos e sociais. Cabe à Pedagogia estudar os fatores que influenciam essa formação humana. O papel do Pedagogo é atuar nas instâncias que requerem práticas educativas que têm como finalidade a formação humana incluindo a educação de inclusão.

Além de problemas que desfavorecem a inclusão na instituição de ensino, a cultura de inexistência de conhecimento favorece a exclusão de vários alunos na escola que ficam de lado. Algumas vezes ainda ocorre o impedimento do acesso de indivíduos com deficiência na escola de ensino regular pois algumas pessoas fazem a suposição de que os estudantes com deficiência precisam de institutos exclusivos, isolados, especiais. Para que o direito de se matricular em uma escola regular dos indivíduos com deficiência seja garantido surgem leis, decretos e portarias para que todos tenham acesso ao ensino.

Em 2004, o Ministério Público Federal faz a publicação do artigo O Acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o intuito de fazer a disseminação dos conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, de maneira a reafirmar os direitos dos estudantes que possuem ou não deficiência se escolarizarem nas classes normais do ensino regular (MEC – SEE, 2010, p. 14).

Ter uma atenção direcionada para a inclusão de alunos com deficiência se afirma ser um tema com muitos desafios e muito importante que resulta em reconhecer que existe diversidade nas instituições escolares. A inclusão voltada para a escola não é feita somente matriculando os indivíduos com deficiência em instituições de ensino regular, mas, garantindo que este aluno participe, envolva-se nas atividades escolares, usando das mais variadas possibilidades para que adquira o aprendizado.

A educação na escola precisa se organizar em uma concepção inclusiva, por isso, os indivíduos com deficiência não necessitam ser atendidos somente em locais segregados e separados da instituição regular. A educação especial precisa ter seu conceito realizado pelo sistema educacional como uma abordagem humanística, democrática que nota o estudante com as suas individualidades. Cada vez mais, está aumentando a quantidade de alunos com deficiência nas escolas públicas de ensino regular, por isso, é necessário que seja assumida uma nova postura perante o processo de inclusão na escola. Uma postura afirmando o quanto é importante que os alunos em turmas heterogêneas interajam.

Em muitos países da América Latina e da Europa, foram realizadas pesquisas sobre a atitude, experiência e treinamento de professores de crianças autistas incluídas em salas de aula comuns. Alguns estudos descobriram que o autismo é a necessidade educacional especial mais desconhecida pelos professores e que está longe de ser tratado de forma inclusiva nas escolas comuns (COSTA, 2017).

Outra pesquisa mostrou que há benefícios para as crianças autistas serem integradas à educação normal e isso não cria desvantagens para os alunos típicos. Também foi sugerido que a integração dependia mais do grau de autismo da criança do que de sua capacidade acadêmica ou personalidade, e a comunicação seria a causa da maioria dos problemas (MCGREGOR E CAMPBELL, 2001).

Costa (2017) especificou que os fatores que afetam a inclusão de crianças autistas em aulas regulares são: um ambiente positivo e apropriado na comunidade escolar, educação continuada, maior envolvimento da comunidade escolar para a inclusão e implementação de oficinas de inclusão educacional. Ele também descobriu que a única estratégia

educacional usada é a individualização do ensino, uma vez que a maioria dos professores não conhece estratégias adequadas para a inclusão e educação de crianças autistas.

## Objetivo

### *Objetivo geral*

Apresentar um estudo sobre a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) no contexto escolar.

### *Objetivos específicos*

- Identificar os conceitos de inclusão e deficiência intelectual.
- Compreender como crianças com transtorno do espectro autista (TEA) podem se beneficiar com sua inclusão em escolas regulares.
- Apresentar uma discussão sobre a investigação atual de inclusão de crianças autistas no contexto escolar.

## Justificativa

O problema a ser abordado neste projeto foi escolhido por sua relevância em nível social e educacional. Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) estão em situação de vulnerabilidade social e apresentam dificuldades educacionais. Essas dificuldades se devem à falta de treinamento dos profissionais da educação que leva à exclusão de crianças com TEA. Existem poucas pesquisas sobre esse transtorno em nosso país, refletindo a necessidade de investigar mais sobre o assunto com o objetivo principal de

melhorar a qualidade de vida desse grupo de pessoas e superar as deficiências individuais e sociais de uma melhor educação.

Nas últimas décadas tem havido um aumento no interesse em TEA, seus tratamentos e as formas mais relevantes de intervenção. É encorajador que cada vez mais centros especializados ofereçam uma excelente tarefa terapêutico-pedagógica na Espanha. Para a abordagem terapêutico-pedagógica das crianças autistas, devemos considerar a personalidade da criança como um todo organizado de maneira patológica, a partir da qual surgem comportamentos desadaptativos; característica do funcionamento autista. A partir disso, observa-se a relevância da educação para essas crianças.

Globalmente, cada vez mais se está comprometido com uma educação inclusiva e a flexibilização dos currículos para permitir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, mas na prática é evidente que não é tão fácil de implementar. No Brasil, a mesma coisa acontece porque o nosso sistema educacional é projetado para crianças com desenvolvimento físico e mental dentro dos padrões esperados para sua idade. Isto representa um obstáculo para as crianças com deficiência que não aprendem da mesma maneira que o resto. As crianças com TEA são um exemplo, que em várias ocasiões acessam apenas centros de educação especial.

É evidente que as crianças com TEA sendo incluídas nas escolas regulares são claramente beneficiadas, pois permitem que elas melhorem suas habilidades sociais por meio do contato com outras pessoas. Nessa inclusão, três fatores são importantes: alcançar um ambiente propício à aprendizagem, que haja uma compreensão da TES pelos professores

e que intervenções sejam feitas considerando as particularidades de cada aluno. Considera-se necessário que a pesquisa nacional e as produções acadêmicas tentem responder ao problema da inclusão educacional de crianças com TEA.

## Hipótese

A hipótese deste trabalho é de que a educação inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista pode beneficiar o seu desenvolvimento.

## Referencial teórico – breve histórico: inclusão e educação especial

Para melhor compreensão de uma temática, é necessário que se pense o contexto histórico em que a mesma se desenvolveu ainda, que se considere também qual foi o povo que vivenciou esta história, os elementos que contribuíram com esse processo e em que contexto isso ocorreu. Nesse sentido, apresentamos aqui uma breve apresentação da configuração histórica da inclusão e educação especial com apresentação de algumas das questões que permeiam esse campo de estudos no cenário atual.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º. 9394 de 1996, em seu capítulo V, define a educação especial e estabelece as condições de seu oferecimento em seu artigo 58º:

“Art. 58º – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvol-

vimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei no 12.796, de 2013).

§ 1º – Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de 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 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” (BRASIL, 1996, p.21).

Já o artigo 59 cita a obrigação das instituições escolares de oferecer ao aluno incluso, metodologias e técnicas diversificadas que o ajudem a se desenvolver, profissionais capacitados que consigam ajudar no processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos que precisam de uma educação diversificada e ao acesso de maneira igualitária dos estudantes incluídos em programas sociais vinculados ao ensino regular. Sobre os sistemas de ensino, a referida lei diz em seu artigo 59º:

“Art. 59º- Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei no 12.796, de 2013):

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular” (BRASIL, 1996, p.22).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva comenta a lei supracitada:

“A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegu-

rar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). (BRASIL, p. 8, 2008).

O processo de inclusão escolar surgiu em diversos países do mundo e no Brasil na década de 1990, mais especificamente a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994). Este documento trouxe a ideia de que as crianças com necessidades educacionais especiais fossem incluídas em escolas de ensino regular visando romper um paradigma relacionado à educação dessas crianças nas escolas ou classes chamadas especiais.

A Educação Especial teve destaque no Brasil em três fases, considerando como se desenvolveram e incorporaram as ações surgidas para a educação das pessoas com deficiências, sendo a primeira fase incluída nos anos entre 1854 a 1956, o qual teve como marco medidas oficiais e particulares isoladamente.

Nesta época, para Mazzotta (2011), a experiência em educação a respeito do ensino das pessoas com deficiên-

cia tinha seu desenvolvimento realizado por certos setores sociais, entre os que se destacam são os englobados em religiões, filantropia e de Organização Não Governamental – ONG, em uma dimensão por vezes que segregava, de forma assistencial ou com terapias.

Mazzota (2011) destaca ainda outras instituições que contribuíram para o atendimento aos deficientes, como a Santa Casa da Misericórdia criada em 1931, em São Paulo, a Associação de Assistência a Criança com Deficiência (AACD) criada em 1950, em São Paulo e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em 1954, no Rio de Janeiro, posteriormente fundada em São Paulo, em 1961. A criação das instituições oficiais e particulares marcou o início da Educação Especial no Brasil. No entanto, o caráter assistencial e terapêutico continuou presente nas escolas especiais e essa característica perdura, ainda, em algumas instituições, até os dias atuais.

Já na próxima época, que está compreendida entre os anos de 1957 e 1993, as ações começaram a se desenvolverem em escala nacional pelo governo federal por meio do surgimento de diversas campanhas específicas para este fim.

Conforme Mazzotta (2011), foi nessa época que as ações começaram a serem notórias, fundamentalmente quando foi implantada pelo Estado, não exatamente uma política de educação especial, mas fez a promoção para o surgimento de entidades voltadas para atender os indivíduos com deficiência, por meio de serem lançadas campanhas voltadas para sensibilizar socialmente as pessoas para as condições destes indivíduos, que na maiorias das vezes, tinham seu encaminhamento realizado para organizações particulares e lá ocorria segregação.

Segundo Mazzota (2011) a Educação Especial no Brasil aparece como uma prática de segregação, voltada somente para atender estudantes que eram vistos com nenhuma perspectiva de aprendizado. Até mesmo com o surgimento e instituições escolares especiais a segregação institucional persistiu, baseada no sentido de piedade, pois neste modelo institucional o indivíduo com deficiência manteve seu tratamento como doente.

Nesse segundo período, de 1957 a 1993, conforme explica Mazzotta (2011), a educação especial, só foi assumida de maneira explícita pela gestão pública federal em 1957 com o surgimento das “Campanhas” que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências. A primeira campanha instituída foi a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro” – CESB, seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, no Rio de Janeiro/RJ. Outras campanhas similares foram criadas posteriormente, para atender a outras deficiências: “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão” (1958) e “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” – CADEME, (1960).

No ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024), deu a garantia pelo direito dos “alunos excepcionais” à educação, fazendo o estabelecimento, em seu Artigo 88 que, para os integrem na sociedade, os alunos deveriam se enquadrar, conforme possibilidade, no sistema regular educacional. Pode-se presumir que nesse sistema regular deveriam estar incluídos, tanto os serviços de educação comuns, como os especiais, mas é possível também ter a compreensão de que, quando a educação de deficientes não se enquadra no sistema geral, deveria ser constituído um especial, transformando-se em um subsis-

tema à margem do regular, mesmo que este não tenha sido o propósito no período.

A Constituição Federal de 1988 define, no artigo 205, a educação como um direito de todos. No artigo 206, inciso I, estabelece igualdade de condições para acesso para permanecer a na escola e no artigo 208, garante que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, de forma preferencial na rede regular de ensino. Nessa mesma década outros acontecimentos favoreceram o movimento educacional inclusivo. (BRASIL, 1988)

Entretanto, a mesma Constituição que demonstra avanços, também mostra recuos para ser cumprida. Avanços no momento em que fala que todos têm direito à educação, de forma a garantir o acesso ao ensino de maneira preferencial na instituição escolar regular. Recuos que são profundamente notados em como as escolas são precárias, na ausência de capacitação de professores e na falta de ações políticas que possam garantir uma educação especial inclusiva.

No terceiro período, na década de 90, o movimento de inclusão, que começou incipiente na segunda metade dos anos 80 nos países desenvolvidos, tomou um forte impulso. Sob a inspiração de novos princípios traçados na Conferência Mundial de Educação para Todos (1993) e a Declaração de Salamanca (1994), o Brasil comprometeu-se a enfrentar o desafio de construir uma escola de qualidade para todos, fruto do movimento mundial, que reconhece e reafirma o direito que todas as pessoas têm à educação.

Outros acontecimentos favoreceram o movimento educacional inclusivo como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) que influenciou a formulação das

políticas da educação inclusiva e apontou novas possibilidades para o público alvo da educação especial. Almejava-se uma educação menos autoritária, mais flexível e inclusiva. De acordo com a proposta aprovada na Conferência, era preciso garantir um ensino público de qualidade, recursos adequados, professores qualificados, envolvimento e comprometimento de toda a comunidade escolar.

Em 10 de junho de 1994, reunidos na cidade de Salamanca, na Espanha, os delegados da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (UNESCO) e do governo da Espanha, reconheceram a necessidade e a urgência do ensino ser ministrado no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais. Dessa Conferência obteve-se a Declaração de Salamanca, documento que defende que uma escola inclusiva deve superar os obstáculos impostos pelas limitações do sistema de ensino comum.

Conforme a Declaração de Salamanca (1994), a escolarização de estudantes com deficiência deveria acontecer em classes regulares, onde estivessem disponíveis aos alunos todas as condições de acesso e permanência ao ambiente escolar. O que foi observado é a falta de preparação das instituições escolares em receber a diversidade de estudantes, seja por não ser adequada arquitetonicamente, espacialmente ou pela carência de comunicação e de atitudes.

Segundo Mazzota (2011), uma Política de Educação Especial precisa, em outras palavras, configurar um conjunto coerente de princípios e propostas para educação formal dos estudantes que possuam necessidades educacionais especiais. O acesso à educação é um direito garantido por lei,

por isso, é preciso efetivar as políticas de inclusão nos setores educacionais, de maneira a exercer contribuição para um processo de ensino acessível a todos os indivíduos, de cumprir o que é exigido no processo de inclusão escolar que pressupõe combater o preconceito, à discriminação e superar barreiras de atitudes e de culturas.

## **O resignificação do processo de ensino**

No âmbito do movimento de reconstrução e ressignificação da Didática muitos pesquisadores e estudiosos apresentaram suas contribuições no sentido de explicitar o objeto de trabalho da área e apresentar elementos importantes para sua compreensão considerando a amplitude e a complexidade do ensino. A seguir apresentamos as contribuições de Veiga nessa direção.

Segundo Veiga (1995) a Didática como área de estudo da Pedagogia, articula-se ao campo dos saberes do ensino e do conhecimento sobre educação, respectivamente. Sua concepção destina-se a “o que”, “como” e “para que” ao fazer educativo envolvido na dinâmica da sala de aula. Nessa direção, o objeto de estudo da Didática é o processo de ensino, é uma disciplina de natureza pedagógica teórico-prática nos cursos de formação, buscando compreender o processo de ensino de forma contextualizada, crítica, criativa, contribuindo para a formação do professor e para a transformação social.

De acordo com Veiga (1995) a Didática não se resume a um conjunto de técnicas, muito menos a um manual de orientações didáticas, ao contrário, a Didática deve proporcionar uma relação teórico-prática, mediando “o que”, “como” e o “para que” do processo de ensino. Portanto, pode-

mos compreender que a Didática busca articular a teoria e a prática, trazendo elementos de questionamentos e desafios que ocorrem na dinâmica da sala de aula, oferecendo condições para que o professor possa refletir sua prática pedagógica. A autora destaca os seguintes objetivos para o ensino de Didática nos cursos de formação docente:

“a) Refletir sobre o papel sócio-político da educação, da escola e do ensino; b) compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações; c) instrumentalizar teórica e praticamente o futuro professor para captar e resolver problemas postos pela prática pedagógica; d) redimensionar a prática pedagógica através da elaboração da proposta de ensino numa perspectiva crítica de educação” (VEIGA, 1995, p. 80).

Conforme a autora, tendo como objeto o ensino, a Didática deve contribuir para percebê-lo como um todo complexo e em movimento, em que se relacionam: ensino e aprendizagem, ensino e pesquisa, conteúdo e forma, teoria e prática, escola e sociedade, finalidades e objetivos, ensino e recursos didáticos, ensino e avaliação. A seguir apresentamos cada uma dessas relações.

O ensino não ocorre sem a aprendizagem. Para que possa ocorrer aprendizagem, o professor deve levar em consideração o desenvolvimento social e individual do aluno, privilegiando não apenas o aspecto cognitivo, mas outros aspectos éticos, afetivos, motores e atitudinais, que são importantes para que possam ter sentido segundo as necessidades e interesses por parte dos estudantes no contexto social tornando a aprendizagem significativa para quem aprende.

A relação ensino-aprendizagem envolve dois elementos que estão ligados intrinsecamente como vimos anteriormente, o ensino implica uma direção, orientando-se para objetivos definidos. O ensino cumpre uma função primordial possibilitando aos alunos a apropriação e produção de conhecimentos. A aprendizagem também possui um processo intencional, também requer uma organização. Nesse sentido, professores e alunos são sujeitos ativos no processo.

Haydt faz a seguinte consideração sobre a relação ensino-aprendizagem para a Didática:

“Ensinar e aprender são como duas faces de uma mesma moeda. A Didática não pode tratar do ensino, por parte do professor, sem considerar simultaneamente a aprendizagem, por parte do aluno. O estudo da dinâmica da aprendizagem é essencial para uma Didática que tem como principio básico não a passividade, mas sim a atividade da criança. Por isso, podemos afirmar que a didática é o estudo da situação instrucional, isto é, do processo de ensino-aprendizagem, e nesse sentido ela enfatiza a relação professor-aluno” (HAYDT, 2006, p. 13).

Da mesma forma ensino e pesquisa não devem ser dissociados. A pesquisa permite ao professor um conhecimento da realidade da escola e da sala de aula, através da investigação, o professor se apropria de elementos que a pesquisa oferece para que o ensino possa ter sentido de tal forma que a pesquisa seja incorporada ao ensino.

Veiga assim se refere a esse respeito:

“Ao refletir e contestar a realidade social e escolar, professores e alunos terão condições de

extrair os fundamentos teóricos necessários à criação de formas didáticas mais adequadas, a partir do exame concreto das situações de sala de aula” (VEIGA, 1995, p. 86).

A relação conteúdo-forma também constitui uma unidade indissolúvel. Entendemos conteúdos de forma mais ampla com base em Libâneo *apud* Veiga:

“Os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere aos conhecimentos e modos de ação transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social”. (LIBÂNEO, 1991, p. 129, *apud* VEIGA, 1995, p. 90).

Por sua vez a forma não pode referir-se apenas aos procedimentos e técnicas de ensino. A forma de ensinar pressupõe uma função social, fundamenta-se em concepções de sociedade e de educação. Libâneo esclarece:

“O método de ensino, pois, implica ver o objeto de estudo nas suas propriedades e nas suas relações com outros objetos e fenômenos e sob vários ângulos, principalmente em sua implicação com a prática social, uma vez que a apropriação de conhecimentos tem sua razão de ser na sua ligação com as necessidades da vida humana e com a transformação da realidade social”. (LIBÂNEO, 1991, p. 151, *apud* VEIGA, 1996, p. 91).

Conteúdo e forma são interdependentes. Todo conteúdo pressupõe uma forma de ser trabalhado. E toda forma

respalda-se num conteúdo. Para compreendermos a relação professor-aluno, devemos considerar que os alunos são indivíduos concretos, provenientes de diversos meios socio-culturais, que devem trazer responsabilidades, obrigações quanto a sua função de aprendizagem. Vale destacar, que os estudantes não devem ser rotulados pelos professores no dia-a-dia da escola.

O professor também deve ser entendido como um sujeito inserido num determinado contexto social, ou seja, conforme reforme reforça Veiga (1995, p. 93) *não se deve analisar as relações entre professor e aluno senão a partir de situações concretas de vida e de trabalho*. Outro ponto que merece ser refletido na prática docente é a relação do saber do professor com o saber do aluno, para isso, o professor deve lançar meios para que seus alunos possam compreender a explicação dos conteúdos pelo professor numa linguagem acessível para que possa estabelecer uma comunicação. Nesta direção é fundamental que a existência de um diálogo permeando a relação professor aluno de forma a estimular a participação e o envolvimento ativo do estudante em seu processo de aprendizagem. Quando o processo é realizado com um aluno em condições especiais é ainda mais importante a inserção do professor como sujeito social e transformador sua correta formação para tornar o conteúdo acessível.

Para Veiga (1995) a compreensão do ensino, objeto da Didática deve considerar as relações entre ensino-aprendizagem, conteúdo-forma, ensino-pesquisa, teoria-prática e professor-aluno na busca de superar dicotomias e alcançar visão mais totalizante do ensino como prática social.

## O papel pedagogo no processo de inclusão

O mundo contemporâneo para alguns autores denominado de sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, ou ainda modernidade tardia traz elementos desafiadores para a formação e a atuação do professor.

Vivemos num período que exige a redefinição de alguns papéis em nossa sociedade, entre eles o do professor. O mundo contemporâneo está marcado por mudanças a cada dia colocando a profissão do professor em constantes desafios, questionando sua identidade no cenário atual, ora rompendo modelos ora impondo novas demandas. Dentre os elementos que marcam a contemporaneidade e trazem consequências para a profissão docente, destacamos: globalização e neoliberalismo, novas tecnologias de comunicação e informação, reestruturação produtiva, diversidade cultural e diversidade de alunos com as mais diversas condições especiais ou não.

As funções do pedagogo percorreram um longo caminho, embasado tanto legal quanto de forma cultural, com o objetivo de formação de um profissional que suprisse a demanda de cada período econômico e político em que a sociedade estava inserida, pois, é fato que a economia move a sociedade e determina o modelo do estado – a política – que por sua vez, faz a imposição de a educação seguirá seu curso.

Segundo Libâneo (1998), são identificadas algumas características da realidade contemporânea sob a ótica do capitalismo, são elas: no plano socioeconômico as consequências da globalização excluindo os direitos básicos de moradia, trabalho, saúde e educação. No plano cultural e ético-político o neoliberalismo e o individualismo trazendo exclusão social. No plano educacional, o dualismo educacio-

nal diferenciando uma escola para ricos e uma escola para pobres, afetando a qualidade da educação.

Veiga destaca consequências para educação, trazidas pelas mudanças no campo do conhecimento:

“No campo da educação, destacam-se as propostas de mudanças nos paradigmas do conhecimento e nos produtos de pensamento, a cultura e a arte. Neste mundo complexo e de profundas transformações, também ficam mais complexas as práticas educativas e torna-se inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e dos processos de formação inicial e continuada de professores, bem como um novo posicionamento de todos os que trabalham na educação” (VEIGA, 2009, p. 14).

É importante salientar no processo de ensino-aprendizagem (EA) a relevância do aprender fazendo, do aprender a aprender, do interesse, da experiência e da participação como base para a vida em sociedade. As pedagogias modernas têm se direcionado para a aprendizagem ativa, o trabalho coletivo, a participação, a pesquisa e da construção do conhecimento (AMARAL, 2004).

Como principais instigações à profissionalização do professor destacam-se a qualificação pedagógica e a sua conexão com metodologias de ensino inovadoras e progressistas. Candau (2000) considera a exigência de se reinventar a didática escolar. Nas redes de ensino, sejam públicas ou particulares, predomina a forma de ensino tradicional, a disposição da sala de aula segue a mesma organização em filas, os alunos são vistos como homogêneos e padronizados. A autora afirma que é preciso desnaturalizar e desconstruir a

prática pedagógica e favorecer a pluralidade dos alunos considerando suas experiências individuais e ao mesmo tempo coletivas trabalhando na perspectiva multidimensional e plural de ensino.

Apostar na diversidade é outro ponto a ser enfrentado pela Didática no momento atual, segundo Candau (2000). A autora refere-se ao caráter monocultural da prática escolar, hoje amplamente questionado. É urgente imprimir dinamidade, flexibilidade, diversificação ao trabalho escolar a fim de favorecer que diferentes leituras da realidade, formas de expressão diversas, e a construção de uma perspectiva crítica plural possam ter espaço para se manifestar nas práticas curriculares. Tal mudança:

“Supõe repensar temas que vão da seleção dos conteúdos escolares e do modo de se conceber a construção do conhecimento à dinâmica do cotidiano das escolas e salas de aula, incluindo-se o tipo de trabalhos e exercícios propostos, os processos avaliativos, a construção de normas, etc, assim como a formação inicial e continuada de professores e de educadores em geral” (CANDAU, 2000, p.6).

A agenda proposta por Candau (2000) para uma Didática articulada com as emergências contemporâneas inclui também revisitar temas clássicos da Didática como planejamento, metodologia, avaliação, questões de disciplina e violência, concepções pedagógicas, que são elementos que segundo a autora materializam o ensino, por isso necessitam ser repensadas e retrabalhadas no contexto dos desafios já apresentados e a partir das práticas pedagógicas do dia a dia a escola.

A trajetória da Didática aqui apresentada nos permite perceber o caminho que a área vem percorrendo no sentido oferecer elementos significativos para a formação do professor. Um percurso que busca ultrapassar abordagens reducionistas, avançar em relação a uma compreensão de Didática limitada a uma racionalidade técnica. Dessa forma consideramos ainda atual o desafio proposto no âmbito do Seminário a Didática em Questão, ou seja, a ruptura de uma didática exclusivamente instrumental e a construção de uma didática fundamental, que de acordo com Candau (1997) toma como objeto o ensino, numa perspectiva multidimensional, a partir das análises sobre as práticas pedagógicas, contextualizando-as e repensando-as a partir das reflexões sobre a prática.

Candau, a esse respeito tece a seguinte consideração:

“A perspectiva fundamental da Didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões: técnica, humana e política, no centro configurado de sua temática. Procura partir da análise da prática pedagógica concreta e de seus determinantes. Contextualiza a prática pedagógica e procura repensar as dimensões técnica e humana, sempre situando-as. Analisa as diferentes metodologias explicitando seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam. Elabora a reflexão didática a partir da análise e reflexão sobre experiências concretas, procurando trabalhar continuamente a relação teoria-prática” (CANDAU, 1997, p. 21).

A identidade docente vem sendo discutida ao longo do tempo, ser professor hoje não é o mesmo de antigamente, ou seja, a identidade docente passa por diversas mudanças e transformações em cada período histórico diante dos desafios que surgem sobre a profissão docente. Novos problemas vão surgindo, novos significados, novas representações vão se definindo ou redefinindo, é um território sem fronteiras. Um dos desafios atuais, é a inclusão de alunos com deficiência em salas de aula do ensino regular e a correta prática docente considerando esta diversidade nas classes.

A formação como base para uma Educação Inclusiva de qualidade é necessária para um perfeito desenvolvimento da educação. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº9394/96, os professores devem ter uma formação inicial em cursos superiores de licenciatura.

Segundos os estudos realizados por Pimentel (2012, p. 139), “os professores da escola básica se consideram despreparados para o trabalho com estudantes com deficiência”. Essa percepção de incapacidade pode ser reflexo de uma formação inicial com déficit, na qual não tiveram abordadas as competências e as habilidades necessárias para uma educação inclusiva.

Concordando com Pimentel (2012, p. 148), “embora haja ampliação de abordagem no currículo da Pedagogia, ainda assim reconhece-se que estes saberes não são suficientes para a construção de práticas inclusivas na escola”. Isso acontece pois, perante a diversidade encontrada nas classes de aulas, somente com uma formação continuada e que procure sempre a pesquisa, esse docente estará de preparando de maneira apropriada para o atendimento das necessidades de seus alunos.

Pimentel (2012) diz que é preciso estar incluído no Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições escolares meios que garantam situações de formação em serviço, os quais podem contribuir para valorizar os profissionais da educação. A autora ainda diz que essa forma de estudo em serviço (...) deve ter caráter de direito e dever do docente, deve ter remuneração, ser ininterrupta e abranger temas específicos e pertinentes em relação às questões que surgem no contexto da prática pedagógica que se desenvolve nas salas de aulas.

## **Transtorno de Espectro Autista (TEA)**

Kanner descobre o “autismo infantil precoce” baseado no estudo de 11 crianças que apresentaram “(a) falta de habilidade, desde o início da vida, de se relacionar com pessoas e situações de maneira comum e (b) um desejo obsessivo e ansioso pela preservação da rotina “(KANNER, 1971, p.140). Ele sugeriu a possibilidade de um determinante cultural-ambiental na etiologia do transtorno, observando que as famílias das crianças estudadas, embora tivessem interesse nos campos artístico e intelectual, não demonstraram interesse pelo povo.

No ano seguinte, em 1944, Asperger reconheceu a “psicopatia autista”, observando um grupo de crianças teve o desenvolvimento da linguagem adequada e, muitas vezes avançado para sua idade, mas mostrou dificuldade na reciprocidade social e emocional. Ao apresentar certas semelhanças com autismo infantil Kanner, Asperger disse que ele estava falando de diferentes entidades, uma vez que o problema fundamental do autismo é a interação social, enquanto a psicopatia autista comportamentos estereotipados

e restritos predominam. O autismo também foi entendido como sendo uma forma de completa ausência de fronteira psíquica devido à falta de diferenciação entre o animado e o inanimado (ALEXANDRE, 2010).

No DSM-5 (2014) o Transtorno do Espectro do Autismo está incluído nos transtornos do neurodesenvolvimento, caracterizado por deficiências persistentes na comunicação e interação social em vários contextos; padrões repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (movimentos, fala ou uso de objetos estereotipados, inflexibilidade a rotinas, hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais). Incluído dentro do TEA autismo infantil, autismo infantil, Kanner autismo, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno invasivo do desenvolvimento não especificado de outro modo, desordem desintegrativa da infância e da desordem de Asperger. O referido manual afirma que os sintomas devem ser apresentados nas primeiras fases do período de desenvolvimento e causar uma deterioração significativa no trabalho, social, etc. As manifestações do distúrbio variam de acordo com o nível de desenvolvimento, a idade cronológica e a gravidade da afecção autista, a que o termo espectro é devido (DSM-5, 2014).

Existem diferenças entre os diferentes autores sobre a definição de autismo, de acordo com a manifestação do distúrbio que se destaca (distúrbio de comunicação – Kanner, distúrbio de linguagem – Mazet e Lebovici). Vemos como a dimensão da inclusão social aparece desde as primeiras concepções sobre diagnóstico. (COSTA, 2017)

Pessoas com TEA costumam ter sintomas secundários associados, como distúrbios alimentares, convulsões, impulsividade, hiperatividade, distúrbios do sono. É comum observar comportamentos inadequados em pessoas com

TEA. Estes podem ser externalizantes como choro, gritaria, birra ou auto e heteroagressão, ou internalizando onde tendem a inibir a ação: negativismo, retração, etc. A intervenção sobre comportamento inadequado consiste em substituí-lo por um mais adequado, ensinando assim à pessoa uma forma alternativa de comunicação. O que impressiona nos TEAs não é a linguagem limitada ou a falta dela relacionada à sua idade, mas a ausência de comportamentos sociais tão característicos do ser humano. Isso abre o desafio de pensar sobre a inclusão educacional dessas crianças, seus benefícios e dificuldades em nosso meio ambiente. (ALEXANDRE, 2010)

O desenvolvimento cognitivo de pessoas com TEA apresenta dificuldades principalmente na área da imaginação e na capacidade de simbolização. Na maioria há ausência de brincadeiras simbólicas e padrões de jogos repetitivos são dados (Rodríguez, Moreno e Aguilera, 2007). Essas dificuldades e características devem ser levadas em consideração no processo de ensino dessas crianças.

Alguns estudos investigaram o tamanho da amígdala em crianças de 2,5 anos de idade em risco de desenvolver autismo em comparação com crianças com desenvolvimento típico usando ressonância magnética. Eles descobriram que as crianças com autismo tinham supercrescimento tonsilar, desenvolvendo-se antes dos 3 anos (SCHUMANN, HAMSTRA, GOODLIN-JONES, LOTPEICH, KNON, BUONOCORE, ET AL, 2004). Esses achados nos permitem compreender as dificuldades na regulação emocional que as crianças com TEA apresentam. No nível bioquímico, foram encontradas alterações na transmissão serotoninérgica e de outros neurotransmissores (ROGEL-ORTIZ, 2005).

Os tratamentos existentes para o autismo são divididos em farmacológicos e psicopedagógicos. Em relação ao

tratamento farmacológico, a eficácia de qualquer medicamento para tratar todos os sintomas do autismo não foi comprovada. A droga mais comumente prescrita é a ritalina, um estimulante usado no tratamento do transtorno de déficit de atenção / hiperatividade. O tratamento psicopedagógico deve ser iniciado o mais cedo possível e de forma multimodal: terapia da linguagem, programas de socialização, estimulação sensorial múltipla (auditiva, somestésica e visual), terapia recreativa, etc. Deve-se notar que quanto mais cedo as estratégias de diagnóstico e tratamento forem, mais favorável será o prognóstico (ROGEL-ORTIZ, 2005).

A educação no tratamento de crianças com TEA tem como objetivo melhorar suas habilidades de comunicação e conhecimento social e alcançar maior controle sobre seu comportamento, bem como sobre o comportamento adequado ao meio ambiente. Ao ensinar um conceito ou habilidade para executar uma tarefa, ela deve ser treinada em seu uso de uma maneira funcional, espontânea e apropriada. Em crianças com TEA, a pedagogia é a forma mais importante de intervenção. (ALEXANDRE, 2010).

## Educação e Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Sabemos que existem muitas áreas alteradas em uma criança com TEA, sendo diferentes em cada caso. É por isso que essas distinções devem ser levadas em conta ao propor uma intervenção terapêutica ou educacional. Como exemplo, mesmo em um curto período de dois anos de escolaridade, melhora o desenvolvimento educacional de crianças com TEA; e deve-se notar que aqueles que apresentam um progresso educacional tendem a um melhor prognóstico (COSTA, 2017).

Os métodos educativos das crianças com autismo segundo Assumpção Júnior (2015), devem ser estruturados e baseados no conhecimento desenvolvido pela modificação do comportamento; devem ser evolutivas e adaptadas às características pessoais dos alunos, funcionais e com definição explícita de sistemas de generalização; e devem envolver a família e a comunidade, sendo intensivas e precoces.

As pessoas com autismo geralmente têm dificuldades em tomar iniciativas na comunicação, portanto a intervenção deve priorizar o ensino da expressão das intenções comunicativas e o uso espontâneo e funcional da linguagem. Essa intervenção deverá incentivar a espontaneidade deve ser uma reestruturação dos contextos em que os estudantes se movem, tendo estímulos interessantes para ele e uma diminuição progressiva no estímulo discriminativo que desencadeiam a comunicação, ou seja, para evitar os sinais, perguntas ou ajuda do resto; garantir a generalização da aprendizagem, pois normalmente mantêm a aprendizagem exclusivamente contra os estímulos com os quais estavam associados nos estágios iniciais da aprendizagem; definir objetivos funcionais, desenvolver uma competência lingüística; e adaptar-se ao nível atual de desenvolvimento (ALEXANDRE, 2010).

Em relação à aprendizagem de crianças com TEA, Costa (2017) afirma que é necessário elaborar um plano específico baseado em um sistema de planejamento voltado para a pessoa com objetivos claros e mensuráveis. Estratégias visuais como desenhos, fotos ou símbolos auxiliam na aprendizagem, no desenvolvimento da comunicação e na regulação do comportamento de crianças com TEA.

Os problemas de comunicação no autismo variam de acordo com o desenvolvimento social e intelectual da pes-

soa. Alguns têm vocabulários muito ricos e podem estabelecer conversas com tópicos de interesse, e outros não são capazes de falar. Eles podem achar difícil usar a linguagem corretamente e muitos têm dificuldade com o significado da palavra e da frase, o ritmo e a entonação. É frequente que as pessoas com autismo que podem falar falem coisas sem conteúdo ou apresentem ecolalia: repetição de algo ouvido anteriormente. Isso nos faz pensar sobre os obstáculos que essas limitações proporcionam a uma criança com TEA ao ingressar em uma escola regular. (ALEXANDRE, 2010)

Diante das dificuldades curriculares apresentadas pelos alunos com TEA, adaptações curriculares individualizadas são importantes. Estes são realizados em poucos casos, e mesmo nestes casos não são revistos após a sua preparação. Programas individualizados de desenvolvimento que visam melhorar a sintomatologia da TEA são aplicados em seu lugar. É importante que haja uma adaptação curricular adequada para que a criança com TEA possa seguir a escolaridade incluída em sua classe (ASSUMPCÃO JÚNIOR, 2015).

Diante dos desafios teóricos apresentados, considera-se a abordagem de um problema que remete a um aspecto central na socialização e tratamento de crianças com TEA.

## Metodologia

A pesquisa será bibliográfica, documental e exploratória. O contato com artigos publicados em revistas de caráter científico sobre o assunto, dissertações na área e autores que abordam o tema escolhido neste trabalho, forneceu embasamento para a reflexão acadêmica e para descobrir respostas para as questões que foram levantadas.

Marconi e Lakatos (2007) afirmam que a finalidade de uma pesquisa é descobrir respostas para as questões que são levantadas; a pesquisa parte de um problema que deve ser respondido, e as hipóteses levantadas podem ser confirmadas ou invalidadas.

A base bibliográfica ajuda na conceituação dos termos a serem explicitados no trabalho, bem como basear-se em teóricos, artigos e livros que abordam o assunto a ser discutido neste trabalho. Segundo Gil (2008), uma das vantagens da pesquisa bibliográfica está em permitir que o pesquisador um alcance um significativo número de informações maior do que sua pesquisa descritiva.

Para Gil (2008: 32) a pesquisa bibliográfica é “um estudo sistematizado, desenvolvido com base em material publicado, isto é, material acessível ao público em geral”. A pesquisa revisou a bibliografia produzida em artigos, monografias, dissertações de mestrado, teses de doutorado, revistas e periódicos produzidos a respeito.

São pesquisas de grande relevância, na medida em que propõe uma reflexão sobre o material já produzido. No caso da presente pesquisa, o seu caráter documental está na análise.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir das teorias publicadas em diferentes fontes científicas, tais como livros e artigos. Busca, portanto, analisar as principais contribuições sobre determinado tema.

Como pesquisa exploratória, o referente trabalho buscou proporcionar maior familiaridade sobre situações que visem melhorar a compreensão do objeto da pesquisa.

## Referências

ALEXANDRE, J. M. D. *A criança com autismo: os desafios da inclusão escolar*. Dissertação de Mestrado. Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2010.

AMARAL, A. L. As eternas encruzilhadas: de como selecionar caminhos para a formação do professor de ensino superior. In: *XXII ENDIPE*, Curitiba, 2004.

ASSUMPTÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. *Autismo infantil: novas tendências e perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Especial. *Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC) /SEESP. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007a, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. 2008*. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2010.

CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1997.

COSTA, F. B. L. *O processo de inclusão do aluno autista na escola regular: análise sobre as práticas pedagógicas*. Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior do Seridó, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte. 2017.

DSM-5. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. American Psychiatric Association, Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UECE, 2002.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. 8.ed. São Paulo: Ática, 2006.

KANNER, L. Follow-up Study of Eleven Autistic Children Originally Reported in 1943. 1971. Disponível em: [http://www.neurodiversity.com/library\\_kanner\\_1971.pdf](http://www.neurodiversity.com/library_kanner_1971.pdf). Acesso em maio 2018.

MCGREGOR, E., CAMPBELL, E. The attitudes of teachers in scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *SAGE. Publications and the national autistic society*. Vol 5 (2). Pp. 189-207. 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação especial: história e políticas públicas*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social. teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Profissão Professor ou Adeus Professora, Adeus Professora? Exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente*. São Paulo, Cortez: 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: Objeto de Estudo, Conceitos Fundantes e Derivações para o Campo Investigativo e Profissional. *XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, UNICAMP, Campinas, 2012.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. *Novos projetos pedagógicos para formação de professores: registros de um percurso*. 2007. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma Ressignificação da Didática – Ciências da Educação, Pedagógica e Didática (uma revisão conceitual e síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: Saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139-155.

SALEND, S. J. *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices* (6. ed.). New Jersey. 2008

SILVA, A. M. *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba: Ibplex. 2010.

ROGEL-ORTIZ, FRANCISCO J. Autismo. *Gaceta médica de México*, 141(2), 143-147. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0016-38132005000200009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0016-38132005000200009&lng=es&tlng=es). Acesso em abri. 2018.

SCHUMANN CM, HAMSTRA J., GOODLIN-JONES BI., LO-TPEICH LJ., KNON H, BUONOCORE MH. The amygdala is enlarged in children but not adolescents with autism, the hippocampus is enlarged at all ages. *J Neurosc.* 2004

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A Construção da Didática numa Perspectiva Histórico-Crítica de Educação Estudo Introdutório. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. (Org.) *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa* 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. Campinas: Papirus, 2009.

# A aplicabilidade da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) e os resultados exitosos no Centro Educa Mais no Estado do Maranhão

*Renata Faustino dos Santos Bezerra*

renatafaustinoBezerra@gmail.com

## Introdução

**A** Gestão Escolar vem sendo pauta constante nas discussões do dia a dia do contexto escola. São tantas questionamentos, indagações e suposições do porquê da evasão escolar, da continuidade crescente dos baixos índices de aprendizagem, principalmente se tratando do Ensino Médio. Porém, melhorar esse cenário, traz grandes desafios contemporâneos: em 2017 segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, revelam que os jovens, negros e de baixa escolaridade são as principais vítimas de mortes violentas no País. A maior taxa de evasão revelada pelo Censo Escolar entre 2014 e 2015 foi de 12,7% dos alunos matriculados na primeira série do Ensino Médio, seguida por 12,1% dos matriculados na segunda série. Números divulgados pela primeira vez pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A reflexão a partir

desses dados de insucesso levantam-se vários questionamentos: o currículo atual por muitas vezes não se atende às expectativas dos estudantes? A formação adequada de professores durante da sua jornada acadêmica? Ou o próprio desinteresse do estudante diante as dificuldades socioeconômicas enfrentadas no seu cotidiano social e acadêmico? Conforme os questionamentos expostos, Campos (2014) nos diz que:

“... é chegada a hora de fazer educação de excelência na qualidade. E a qualidade implica a permanência do aluno na escola e na aplicação da capacidade de sua aprendizagem. Desse modo, verificou-se que a melhoria da escola, para além da docência, também depende da gestão escolar” (CAMPOS, 2014, p.10-11).

Diante da problemática enfrentada em relação ao contexto educacional referente ao Ensino Médio, iniciou-se a recuperação no ano 2000 de um prédio escolar de 1825 que se encontrava em ruínas e que já foi cenário de uma escola pública em outros tempos de qualidade, porém não assegurada a todos, localizado na cidade de Recife/ PE. Partindo de uma causa pessoal de um ex-estudante chamado Marcos Magalhães, relata no livro “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova (2008), diz que a educação brasileira está sofrendo um *“apagão da educação pública”* (2008, p.6). Logo, sua iniciativa efetiva, foi a mobilização das empresas: ABN-AMARO/BANDEPE, CHESE, ODEBRECHT, PHILIPS e AVINA. O desafio não se limitava apenas a parte física do prédio, mas sim, pensar em uma metodologia de ensino eficaz e diferente do que já se havia implantado no país.

O primeiro passo foi a necessidade de realizar um diagnóstico situacional, gerando evidências e constatações, para que posteriormente houvesse a concepção do Modelo. E a posteriormente a decisão, seria expansão o modelo para a rede pública de Pernambuco. Dois órgãos foram inaugurados para conduzir e acompanhar o processo: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE e o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental – PROCENTRO, com o apoio do governador do estado de Pernambuco a época Eduardo Campos.

A nova escola foi concebida com a colaboração especial de dois educadores brasileiros: Bruno da Silveira e Antônio Carlos Gomes da Costa. Assim, foi denominado Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambuco – CEEGP. Escola que funcionaria em Tempo Integral (ETI) de forma estratégica para jovens de escola pública, onde Magalhães (2008) afirma que:

“O conceito de educação integral é materializado pela presença de professores e alunos em horário integral (das 7h 30 às 17 horas) no Centro, bem como pelo Projeto de Vida de cada aluno e pela ênfase no protagonismo e empreendedorismo” (Magalhães, 2008, p. 22).

O ICE concebeu o Modelo Pedagógico de acordo com as experiências do educador Antônio Carlos Gomes da Costa e Thereza Barreto, gestora do CEEGP. A fundamentação teórica tem como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) – Lei Nº9394/1996, a Constituição Federal de 1988, o Relatório Jacques Delors: Educação – um Tesouro a Descobrir, no qual se aponta para a educação uma proposta sugerida pela UNESCO da Comissão Internacional da Edu-

cação para o Século XXI, PENU – Empoderando Vidas, Fortalecendo Nações e outros documentos.

É um Modelo de Gestão, que está a serviço do Modelo Pedagógico, em que se fortalecem as relações de responsabilidade, baseadas no pensamento empresarial de Norberto Odebrech, que pode ser destacado como síntese a compreensão de que “nessa organização, cada líder é simultaneamente um educador e um educando” (Odebrech, 1949, p. 26).

Costa (1949) relata que Norberto Odebrech tinha a visão do ser humano com “a filosofia de vida centrada no trabalho e na elaboração proposta por estrutura-se em torno da atividade produtiva, da pessoa, eixo central do seu estar-no-mundo. Ele remete à questão do *homo faber* como produtor de bens, serviços, conhecimentos e acontecimentos” (Costa, 1949, p. 39). Com essa afirmação podemos contextualizar no âmbito educacional que todos fazem parte da gestão e são corresponsáveis pelos processos exitosos ou não, alcançados pela escola. Tudo isso, somente será possível se os educadores estiverem dispostos a contribuir com o desenvolvimento do **Protagonismo** e do **Projeto de Vida** dos estudantes. Magalhães (2008) diz:

“O aluno é protagonista de seu processo educacional. Ele é sujeito co-responsável por sua educação. Os alunos também são considerados educadores de si mesmos e de seus colegas” (Magalhães, 2008, p. 47).

Assim, com esse modelo o ICE foi convidado a realizar implantações em vários estados e municípios brasileiros, como São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará, dentre outros. Porém, em 2017, diante a meta 6 do Plano Nacional de Educação

(PNE), que trata do compromisso de oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica. Além disso, o Ministério da Educação (MEC) orientou uma política de fomento a implantação de escolas de tempo integrais, através das Portarias no. 1.145/2016, no. 727/2017 e no. 1.023/2018. Assim, o ICE tem participado e apoiado na implantação em treze estados (Amapá, Rio Grande do Norte, Sergipe, Goiás, Tocantins, Acre, Rondônia, Espírito Santo, Paraíba, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, e Maranhão) do Modelo Pedagógico e de Gestão que passou a se chamar em 2016: Escola da Escolha.

O ICE não recebe verba ou financiamento público e conta com o apoio de parecerias como organizações privadas para viabilizar sua atuação junto às Secretarias de Educação na implantação do Modelo da Escola da Escolha. E devido ao enorme cenário de implantações, o Estado escolhido para a pesquisa foi o Maranhão. Embora com muitas dificuldades, o estado apresentou bons indicadores no primeiro ano de implantação em 2017. O estado do maranhão iniciou a implantação com onze escolas e no ano de 2018 foi ampliado com vinte e quatro escolas, totalizando trinta e cinco escolas integrais, chamado de Programa Educa Mais.

Para esta investigação considerando do total de escolas foi escolhida apenas uma para termos como objeto da nossa pesquisa, para que se possa analisar de forma mais específica o desenvolvimento e práticas exitosas na aplicabilidade do Modelo de Gestão, chamada atualmente de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE). Será observando os índices de desenvolvimento dessa escola tais como: o baixo índice de transferência, diminuição da taxa de reprovação e outros indicadores que possam ser pertinentes para a pes-

quisa, assim com o fortalecimento das práticas pedagógicas ofertadas pelo Modelo. A referida escola está situada na Cidade Olímpica, bairro da capital de São Luís e que está no Programa desde o início da implantação. Não será citada a identificação da escola, para que haja a preservação dos seus gestores, professores, estudantes e famílias.

## Objetivo

### *Objetivo geral*

- Analisar os resultados exitosos a partir da aplicabilidade da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) do Centro Educa Mais em Tempo Integral (CEIN), localizado na Cidade Olímpica, na cidade de São Luís, no Estado do Maranhão.

### *Objetivos específicos*

- Analisar os aspectos estruturais e de desenvolvimento da Gestão Escolar no contexto educacional.
- Apresentar o Modelo de Gestão, pautado na aplicação da Tecnologia Educacional de Gestão (TGE) a partir dos seus princípios e conceitos;
- Especificar o desenvolvimento do Centro Educa Mais em Tempo Integral (CEIN) através das práticas exitosas, assim como resultados no processo de ensino aprendizagem, realizadas pela aplicabilidade da Tecnologia Educacional de Gestão (TGE).

## Metodologia

O desenvolvimento da pesquisa acontecerá por meio da pesquisa experimental em que serão trabalhados os fun-

damentos dos princípios e premissas inspirados na tradução realizada por Jacques Delors organizador do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, nas inspirações de Anísio Teixeira, de Bruno da Silveira, na legislação brasileira, de forma especial a Pedagogia da Presença, desenvolvida por Antônio Carlos Gomes da Costa e também, utilizaremos da aplicabilidade na gestão com ênfase na educação pelo trabalho e outras teorizações que possam embasar os processos incorporados pela TGE.

Analisaremos a aplicação da Tecnologia Educacional de Gestão (TGE) desenvolvida pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação- ICE em parceria com a Secretaria de Educação e um Centro Educa Mais em Tempo Integral, situado no bairro Cidade Olímpica, localizado na cidade São Luiz, no Estado do Maranhão. A escolha específica desta escola foi devido ao alto grau de vulnerabilidade onde se está inserida, assim como os muitos desafios enfrentados pela Gestão Escolar desde o início da implantação em 2017.

## **Resultado e discussão**

### *Fundamentação teórica*

A pesquisa será inicialmente contextualizada através de alguns autores como Campos (2014), Costa (1990), Fullan (2003), Pacheco (2004) em que será trabalhada a fundamentação dos aspectos estruturais e de desenvolvimento da gestão escolar no contexto educacional e o processo de corresponsabilidade que deve ser realizados por todos quando tratamos de forma colaborativa, participativa e democrática o dia a dia escolar. Para que se possa alcançar os melhores resultados em relação ao abandono, a reprovação e a defasagem de aprendizagem, ou seja, oportunizado uma melhor

eficácia e sustentabilidade ao Modelo Pedagógico. Apresentando atrás da articulação entre os dois Modelos resultados exitosos, proporcionando uma cultura de melhoria contínua no contexto escolar e na postura de todos que convivem em um único objetivo: **o Jovem e o seu Projeto de Vida**.

Será também analisado o desenvolvimento da gestão escolar a partir de metas pactuadas com a Secretaria de Educação e a Equipe Escolar.

Segundo Lück (2017, p. 35), afirma que:

“O esforço da gestão é fundamental para a mobilização, organização e articulação do desempenho humano e a promoção de sinergia coletiva, em seu contexto, voltados para o esforço competente de promoção da melhoria do ensino brasileiro e sua evolução”.

E são através dos resultados alcançados, a partir de novos olhares sobre as lideranças no contexto educacional, que será observado os benefícios na aplicabilidade dos instrumentos de gestão propostos pela Tecnologia em Gestão Educacional (TGE), apoiando, sistematizando e sustentando o Modelo Pedagógico.

## Referências

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE.  *Caderno de Formação: Tecnologia de Gestão Empresarial. Princípios e Conceitos, Liderança Servidora e Motivação, Planejamento e Operacionalização*. Recife: ICE, 2016.

CARNEIRO, R. *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2003.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Aventuras Pedagógicas: caminhos e descaminhos de uma ação educativa*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1990.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Ser empresário: o pensamento de Noberto Odebrech*, Rio de Janeiro: Versal, 2004.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Gestão escolar e docência*, 4 ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

DELORS, Jacques *et alii*. *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Unesco e Edições Asa, 1996.

LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2015.

LÜCK, Heloísa. *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis: Vozes, 2015.

# Como os resultados das avaliações externas em língua portuguesa aplicadas em turma do 9º ano de escola da rede pública municipal de Fortaleza podem ser utilizadas para realização de intervenções pedagógicas satisfatórias?

*Silvia Socorro Alves Nascimento*

silviaalves123@yahoo.com.br

*Casemiro de Medeiros Campos*

casemiroonline@casemiroonline.com.br

## Introdução

A gestão de resultados vem sendo motivo de discussão e preocupação na escola e na sociedade como um todo. O tema proposto vem crescendo e é fruto da busca por uma aprendizagem satisfatória. A presente pesquisa tem como objetivo analisar a real função das avaliações aplicadas com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental em escola da rede pública municipal de Fortaleza e as intervenções realizadas pelos profissionais que atuam nessa

série juntamente com o Núcleo Gestor, quando da impressão dos relatórios., discutindo os resultados de cada aluno e da turma, qual a postura do professor e as possibilidades de reavaliação frente a uma nova concepção avaliativa, onde a avaliação escolar passa a ser compreendida como ferramenta de mudança de postura e metodologia não punitiva, favorecendo mudanças positivas aos educandos, enquanto protagonistas e que, esse processo seja marcado pela lógica da mediação e construção da autonomia com o intuito principal do sucesso do aluno. Luckesi (1996, pág. 67) diz que, “enquanto é avaliado, o educando expõe sua capacidade de raciocinar”. Daí o motivo pelo qual todas as atividades aplicadas devem ser retornadas aos alunos com os respectivos comentários e propostas de intervenção, pois a avaliação pela avaliação não surte o efeito desejado . Ainda citando Luckesi (2002), em suas pesquisas afirma que uma boa avaliação envolve três passos importantes: Saber o nível atual de desempenho do aluno (etapa também conhecida como diagnóstico); Comparar essa informação com aquilo que é necessário ensinar no processo educativo (qualificação); Tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados (planejar atividades, sequências didáticas ou projetos de ensino, com os respectivos instrumentos avaliativos para cada etapa).

Fazendo uma breve contextualização do tema avaliação, no Brasil a tradição dos exames escolares, existentes hoje, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com base na atividade pedagógica produzida pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo bispo protestante John Amós Comênio (séc. XVII). A obra publicada pelos jesuítas *Ratium Studiorum*, define regras de como deveriam ser conduzidos os exames

finais do educando. No dia das provas, os alunos deviam trazer para a sala de aula todo o material do qual necessitariam. Após concluir a prova, o aluno deveria receber seu material, entregar a prova e sair imediatamente e não poderia retomá-la a não ser depois de corrigida, Luckesi (2000). A visão de avaliação, nesta perspectiva de medição, é uma prática evidente nas escolas. Entretanto, é importante frisarmos que nos respectivos séculos isso se dava em decorrência da avaliação ser realizada, apenas com o objetivo de classificar e selecionar. Isso porque o caráter pedagógico da avaliação, no sentido de consolidação da aprendizagem, ainda não havia sido pensado/refletido e discutido.

Dentro de um conceito tradicional, a concepção de avaliação nos remete a ideia de provas, atribuição de notas, aprovação e reprovação. Nesta visão, a educação é compreendida como transmissão de conteúdos e a avaliação, como um mero instrumento para medir a aprendizagem, desconsiderando, inclusive, os conhecimentos prévios dos estudantes, porém, a partir de um novo cenário educacional, percebe-se uma ruptura desse modelo instituído através dos tempos e em, uma nova perspectiva, a avaliação passa a ter o sentido de não punitiva, mas de corretiva. Na visão tradicional o melhor professor, era o que mais reprovava. Na nova visão, o melhor professor, é o que faz com que seus alunos aprendam.

Durante nossa pesquisa, abordaremos também a evolução histórica da avaliação em larga escala, como ponto de partida para aprofundamento do tema proposto, pois segundo Campos: 2018, pág. 41, “... a avaliação em larga escala teve como função medir a produtividade dos sistemas e orientar o Estado para a correção dos percalços que políticas publi-

cas seguíam na sua estruturação e atendimento aos gargalos da escola. Daí percebeu-se que promover uma escola de qualidade, em que se garante a ação pedagógica com foco na aprendizagem...”.

## Objetivos

### *Objetivo geral*

Analisar a eficácia das intervenções pedagógicas após aplicação das avaliações externas em língua portuguesa, com 4 turmas do 9º ano do ensino fundamental, em escola pública da rede municipal de Fortaleza com os professores das turmas avaliadas e Núcleo Gestor.

### *Objetivos específicos*

- Pesquisar a origem do conceito de avaliação em larga escala e situar na legislação vigente.
- Analisar os resultados das avaliações externas em Língua Portuguesa aplicadas com 4 (quatro) turmas de 9º ano em escola da rede municipal de Fortaleza
- Verificar quais intervenções pedagógicas são realizadas pelos professores e Núcleo Gestor após a realização das avaliações

### *Justificativa*

Com o objetivo de investigar as intervenções pedagógicas realizadas pelos professores e Núcleo Gestor após a realização das avaliações aplicadas aos estudantes do 9º ano ensino fundamental, percebe-se a necessidade da realização de estudos sobre avaliação escolar e gestão de resultados, a partir dos resultados dos alunos, bem como algumas teorias curriculares à luz da legislação vigente.

## Hipótese

O objetivo maior de toda avaliação deve ser o de trazer elementos para analisar ações adotadas até então, propor intervenções, mudanças comportamentais, tomadas de decisões, ou, para reafirmar decisões tomados, expandir o que julgar necessário, pois sem significado perde-se a credibilidade nesse processo, e assim sendo, não se pode fazer mudanças, ou mesmo melhorar os resultados.

Entende-se que para que um aluno seja incentivado a participar ativamente do seu desenvolvimento de aprendizagem, tornando-se protagonista da sua história, tanto o professor quanto a gestão devem incorporar a avaliação e os resultados dos alunos como seus, levando em conta se os alunos efetivamente aprendem, para que estes apresentem resultados satisfatórios e que ao final do ano letivo, a consequência do trabalho, seja a aprovação do aluno com sucesso, com o pensamento de nenhum a menos.

## Resultado e discussão

### *Referencial teórico*

Marques (MARQUES, 1977, p. 63), afirma “O professor que tem entusiasmo, que é otimista, que acredita nas possibilidades do aluno, é capaz de exercer uma influência benéfica na classe como um todo e em cada aluno individualmente, pois sua atitude é estimulante e provocadora de comportamentos ajustados. O clima da classe torna-se saudável, a imaginação criadora emerge espontaneamente e atitudes construtivas tornam-se a tônica do comportamento da aula...”

Essa reflexão de Marques nos aponta que o professor é o regente da sala-de-aula e precisa acreditar que determina

das realidades podem e devem ser modificadas, que ele não só pode como deve acreditar que a intervenção adequada faz a diferença.

A Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro, publicada pelo Ministério da Educação, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 24, inciso V, alínea (a) contempla a “Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

A LDB nos aponta que a avaliação deverá ser encarada como um processo e como tal, não poderá ser limitada a aplicação de provas ao final, mas que se deve considerar todos os aspectos de desenvolvimento do aluno durante o ano em curso.

A Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, O Plano Nacional de Educação, nos apresenta na Meta 7 – “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem...”, a busca pela melhoria na Educação Básica, passa também pela avaliação, em cujo objetivo principal deva ser a aprendizagem satisfatória do aluno e conseqüentemente os bons resultados.

Segundo Luckesi (2018, p. 54.), O ato avaliativo é um ato de investigar a qualidade da realidade. A avaliação é um dos três atos cognitivos universais do ser humano: conhecer fatos, conhecer valores e agir. Repetindo reiteradamente o conceito exposto, não existe ato humano, inclusive aqueles admitidos como reflexos, que não seja precedido de um ato avaliativo; ele subsidia a escolha, por isso é básico para toda e qualquer ação.

De acordo com Campos (1971): “a aprendizagem eficiente está condicionada à existência de problemas, que vão surgindo na vida do aluno, dando-lhe a impressão de fracasso, mas levando-lhe a resolvê-los. É quando busca a resolução desses problemas, que ele aprende de fato. E a escola tem a responsabilidade de tornar a aprendizagem mais eficiente”.

De acordo com Luckesi (2010, p. 93), “o ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado”, Para realizar essa avaliação da aprendizagem, é necessária uma compreensão acerca do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Dessa forma, propor mudanças nessa área significa desestabilizar toda uma cadeia de funcionamento da instituição escolar, pois a avaliação encontra-se no centro do debate.

## Metodologia

Buscando aprofundar a temática proposta, esse trabalho adotará como procedimento técnico a consulta bibliográfica e análise documental (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9394/96, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental, Projeto Político Pedagógico e Regimento da instituição de ensino).

Esta pesquisa fará uso de aplicação de questionários e, será pautada na abordagem prioritariamente qualitativa, porém em alguns momentos da pesquisa, far-se-á uso da abordagem quantitativa, pois se caracteriza na compreen-

são detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados.

A população a ser observada será composta por professores de Língua Portuguesa dos 9<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental e o Núcleo Gestor de uma escola pública do município de Fortaleza, caracterizada como uma pesquisa ação.

## Referências

BENEVIDES, M. C.; VIANA, T. V. *Avaliação mediadora: ressignificando a prática avaliativa*. In: VIANA, T. V.; CIASCA, M. I. F. L.; SOBRAL, A. E. B. (org.) *Múltiplas dimensões em avaliação educacional*. Fortaleza: Caminhar, 2010.

BIANCOLINO, César Augusto et al. *Protocolo para elaboração de relatos de produção técnica*. Revista de Gestão e Projetos, São Paulo, v. 3, n. 2, pp. 294-307, mai./ago. 2012. Disponível em: <<http://www.revistagep.org/ojs/index.php/gep/article/view/121>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 32 ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRASIL. Ministério da educação. *Perguntas frequentes*. s/d. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 06 set. 2014.

BROOKE, Nigel. *Eficácia escolar*. s/d. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/index.php/?pg=dicionario-verbetes&id=262>>. Acesso em: 06 out. 2014.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. *Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas*. 2009. Disponível em: <[http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo\\_paper.pdf](http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2015.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_, Casemiro de Medeiros, VIANA, Fabricia e ALVES, M. E. *Avaliação da educação, desempenho escolar e gestão pedagógica*. Fortaleza: Caminhar, 2018.

\_\_\_\_\_, Casemiro de Medeiros. *Didática: ferramenta para o trabalho docente em sala de aula*, 2ed. Fortaleza: Caminhar, 2015.

\_\_\_\_\_, Casemiro de Medeiros e BRAZ, Milena Marcintha A.(Orgs). *Gestão escolar: saber fazer*, Fortaleza: Edições da Universidade Federal do Ceará UFC, 2009.

\_\_\_\_\_, Casemiro de Medeiros. *Gestão escolar e docência*, 4ª. ed, São Paulo: Editora Paulinas, 2015.

\_\_\_\_\_, Casemiro de Medeiros, *BNCC: uma reflexão para além da definição normativa*. Fortaleza: Editora Caminhar, 2018.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de. *A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE, v. 25, n. 2, p. 233-246, mai./ago. 2009.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia. *A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil*. 2005. Disponível em:

<<http://www.maxwell.vrac.pucrio.br/7378/7378.PDF>>. Acesso em: 10 out. 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *SAEB*. 2014a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 8 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados e metas do IDEB*. 2014b. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=3012633>>. Acesso em: 8 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados e metas do IDEB. 2015*. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=10003360>>. Acesso em: 8 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *PISA. 2015a*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacionalde-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 11 abr. 2015.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_. Heloísa. *Liderança em gestão escolar*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: uma opção pela vida*. In. Simpósio Nacional de Educação – Educação: novos caminhos em um novo milênio, Natal, RN: 2001.

\_\_\_\_\_, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos, proposições*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996. 180p

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Prática decente e avaliação*. Rio de Janeiro: ABT, 1990.

\_\_\_\_\_, Cipriano Carlos.. *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?* Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000

\_\_\_\_\_, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_, Cipriano Carlos . *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2018.

\_\_\_\_\_, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

\_\_\_\_\_, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

\_\_\_\_\_, Cipriano Carlos. *Sobre notas escolares: distorções e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2014. 120 p.

MARQUES, Juraci C. *Ensinar não é transmitir*. Porto Alegre, Globo, 1977.

MENEZES, Lídia Azevedo de. *Formação de professores para avaliar na educação básica*. Fortaleza: Imprece, 2016

MEZZAROBBA, Leda ; ALVARENGA, Georfrávia Montoza. A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In: ALVARENGA, Georfrávia Montoza. *Avaliar: um compromisso com o ensino e a aprendizagem*, Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999. p.29-81.

NOGUEIRA, Danielle Xabregas; JESUS, Girlene Ribeiro; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. *Avaliação de desempenho docente no Brasil: desvelando concepções e tendências*. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Bruno/Downloads/8917-28452-1PB.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2015.

Plano Nacional de Educação. <http://pne.mec.gov.br/programas-metas>, Brasília, 2011-2020.

SAMMONS, Pam. *As características-chave das escolas eficazes*. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Organizadores). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 333-382.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos*. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. estudos em avaliação educacional*, n. 27, jan-jun/2003. Disponível em: 165 <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/2177/2134>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

# Avaliação externa como instrumento eficaz para tomada de decisões

*Valdenia Damasceno Sampaio Silva*

valdeniaalexia@gmail.com

*Casemiro de Medeiros Campos*

casemiroonline@casemiroonline.com.br

## Introdução

**A**pesar de não tão significativo, mas podemos afirmar que estamos avançando na conquista da melhoria da qualidade do ensino, mas ainda temos grandes desafios, o Brasil ainda possui cerca de 15,2% as crianças brasileiras em idade escolar que não sabem ler, apesar da redução da taxa de analfabetismo, a região nordeste possui uma taxa de analfabetismo de 14,8%, o dobro da média nacional, o Estado do Ceará, em especial, ainda possui cerca de 19% o que significa quase um quinto da população que ainda não sabe ler e escrever, Possuímos cerca de 11,5 milhões de analfabetos no Ceará 87% dos analfabetos possuem mais de 40 anos e a outra metade dos analfabetos tem 60 anos de idade.

Em 24 de maio de 2007 os prefeitos dos Estados do Ceará assumiram um Pacto de cooperação na qual se comprometeram em alfabetizar todos os alunos das redes municipais até o 2º ano do Ensino Fundamental, surge assim o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, contando

com a parceria e o compromisso de 184 municípios cearenses para erradicar o analfabetismo.

A trajetória do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE, iniciou-se desde de 1992 com o compromisso de elevar a qualidade do ensino das escolas do Estado, analisando, monitorando, e buscando estratégias na aprendizagem dos alunos cearenses. O percurso da avaliação se deu de diversas formas e estratégias, começando nas turmas de 4ª series e 8ª series e em alguns municípios e escolas, depois ampliando escolas e municípios até chegar em sua totalidade com relação a aplicação, mas somente 1994 todas as escolas do Município de Fortaleza participaram da avaliação em larga escala.

Campos (2018, p.35) afirma que a avaliação em larga escala tem por objetivo subsidiar decisões dos gestores do sistema de ensino, tendo em vista garantir a qualidade desejada dos resultados dos processos educativos em termos estatísticos, relativos às diversas instâncias político-administrativas do país. A avaliação de larga escala subsidia todas as instâncias do ensino no país, a fim de que cada uma delas se autoanalise e busque condições de melhor atender seus objetivos-fins.

Considerando os desafios nas perspectivas de erradicar o analfabetismo e promover uma educação significativa e de qualidade, onde todos os estudantes do 2º ano do ensino fundamental se apropriem da leitura e da escrita fazendo uso de forma eficiente e eficaz superando as dificuldades e as experiências malsucedidas, buscaremos compreender e analisar como os professores e gestores analisam os resultados das avaliações em larga escala – SPAECE-ALFA, assim como elaboram as estratégias para superar as dificuldades

identificadas nas avaliações e como a gestão regula e controla o processo da elaboração e aplicação das estratégias pedagógicas.

### *Problemática*

- Como o professor analisa os resultados da avaliação externa, SPAECE-ALFA?
- Como o professor elabora as estratégias para superar as dificuldades encontradas nas avaliações externa – SPAECE -ALFA?
- Como a Gestão da Escola contribui para a elaboração das estratégias de superação das dificuldades encontradas nos resultados da avaliação externa- SPAECE-ALFA
- Como a Gestão da Escola regula e controla a execução das estratégias de superação das dificuldades encontradas nos resultados da avaliação externa- SPAECE-ALFA

## **Objetivo**

### *Objetivo geral*

- Pretendemos contribuir na busca e execução de estratégias eficientes na qual promova a aprendizagem de maneira significativa, eficiente, eficaz e leve, tentando proporcionar caminhos na qual o professor e a gestão consiga encontrar soluções didáticas em um contexto heterogêneo e dinâmico.

### *Objetivos específicos*

- Conhecer como os professores realizam as análises dos resultados do SPAECE-ALFA.

- Identificar quais são as metodologias utilizadas pelos professores para superar as dificuldades encontradas diante dos resultados do SPAECE-ALFA?
- Analisar como a gestão elabora juntamente com os professores de 2º ano as intervenções pedagógicas de superação de dificuldades encontradas nos resultados do SPAECE-ALFA.
- Como a gestão promove os processos pedagógicos de melhoria contínua na ação didática do professor?

## Metodologia

Esta pesquisa é um estudo de caso, onde poderemos ter um bom número de informações, possibilitando a compreensão de nossos questionamentos, com o objetivo de identificar estratégias nas quais possibilitem a Instituição Escolar elaborar e buscar estratégias eficientes e eficazes, não perdendo o controle e regulação dos processos, tendo como referencial de estudo os resultados consolidados das avaliações externas, especificamente as avaliações do SPAECE-ALFA, que se resume as turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, atendendo as crianças com 7 (sete) anos de idade, na qual o Governo do Estado do Ceará tem Programa Educacional com objetivo de alfabetizar todas as crianças com a idade de 7 (sete) anos, dessa forma o Governo do Estado desenvolveu o programa Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na qual desenvolveu várias ações, uma delas é o Sistema de Avaliações de aprendizagens das crianças.

O grupo de professores do 2º ano do Ensino Fundamental e a Gestão da Escola Municipal Novo Renascer serão a amostra escolhida para coletar dados e informações, usan-

do como instrumento, entrevista, participação da elaboração das estratégias de superação das dificuldades encontrada e observações na execução das estratégias.

## Resultado e discussão

### *Estado da arte*

Para fortalecer e fundamentar nossa pesquisa elencamos alguns autores como, Cipriano Luckesi, quando retrata a avaliação como ferramenta eficaz para contribuir no processo de aprendizagem do aluno.

O Professor Dr. Casemiro de Medeiros Campos, como a docência influencia na tomada de decisão do gestor e como a avaliação pode contribuir nas práticas pedagógicas.

Philippe Perrenoud consolidando quanto a avaliação de recurso favorece o processo de ensinar e aprendizagem alimenta diretamente a ação pedagógica.

Falconi Vicente Campos traz estudos focados em resultados por meio de um sistema de gestão moderna e eficiente.

## Conclusão

Para uma escola ser conceituada eficaz, ou seja, ela necessariamente deverá proporcionar espaços significativos de aprendizagem para todos, independente de quem seja o aluno, o cognitivo ou padrão de vida social, promovendo na vida dele a diferença no processo de aprendizagem, tornado o espaço escolar um lugar democrático e igualitário.

Considerando o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) que tem como objetivo educacional alfabetizar todas as criança até o termino do 2º ano, e tendo como

ferramenta pedagógica o Sistema Permanente de Avaliação Externa do Estado do Ceará – SPAECE-ALFA, iremos investigar como o professor elabora as estratégias para superar as dificuldades encontradas nos alunos através do consolidados das avaliações externas, como é realizada essa análise, como a gestão contribui para proporcionar a aprendizagem mais significativa e eficaz no contexto escolar.

## Referências

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: Regulação e Emancipação*. 2<sup>o</sup>ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BALLESTER, Margarida. et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASILIA, *Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, Senado Federal, 1997, lei n<sup>o</sup> 9.394, de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. *Indagações sobre o currículo: currículo avaliação*. Brasília, 2007.

CAMPOS, Casemiro de M. *Gestão escolar e docência*. São Paulo:Paulinas, 2014.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros, VIANA, Fabrícia Roberta Lima e ALVES, Maria Eliana (orgs). *Avaliação da educação, desempenho escolar e gestão pedagógica*. Fortaleza: Caminhar, 2018.

CAMPOS, Vicente Falconi. *Gerenciamento da rotina do dia a dia*. São Paulo: FALCONI, 2013.

DEMO, Pedro. *Avaliação sob olhar propedêutico*. 6<sup>o</sup>ed. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. *Mitologias da avaliação*: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas. 2ªed. Campinas: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. *Avaliação qualitativa*. 9ªed. Campinas: Autores Associados, 2008.

ESTEBAN, Maria Tereza. *O que sabe quem erra? reflexão sobre a avaliação e o fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

HAYDT, Regina Célia. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6ªed. São Paulo: Ática, 2004.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação – mito e desafio*: uma perspectiva construtivista. 41ªed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamerica de Educación*, nº42/5, 2007.

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/brasil-ocupa-60-posicao-em-ranking-de-educacao-em-lista-com-76-paises.html>. Acesso em 02 de agosto de 2018.

\_\_\_\_\_. *Avaliação mediadora*: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 26ªed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MACEDO, Lino de. Funções da avaliação escolar hoje. In \_\_\_\_\_. *Ensaio pedagógicos: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 28ªed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem*. São Paulo: Atta mídia e educação. VIDEODVD.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem na escola*: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2ª ed. Salvador: Malabares: 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação*: Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

\_\_\_\_\_; MEDIANO, Z. (Coords.). *Avaliação na escola de 1º grau*: uma análise sociológica. Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. Evoluções em avaliação. In \_\_\_\_\_. FRANCO, Creso (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 29-34.

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

\_\_\_\_\_. Três condições para aprender. In \_\_\_\_\_. *Os ciclos de aprendizagem*: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 55-66.

RAPHAEL, Hélia Sonia; CARRARA, Kester (Orgs.). *Avaliação sob exame*. Campinas: Autores Associados, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A avaliação no Ensino. In \_\_\_\_\_. GOMES, A. I PÉREZ. *Compreender e Transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 295-351.

\_\_\_\_\_. O currículo avaliado. In \_\_\_\_\_. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 311-334.

SOUZA, Clarilza Prado de. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1993.

SOUZA, Alberto de Melo e. *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis: Vozes, 2005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portifólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2009.

# A evasão escolar no ensino básico regular: um estudo das causas e um plano de ação de combate a evasão na escola pública municipal de Fortaleza

*Vera Luísa Thomas de Queiroz*

veraltq@hotmail.com

## Introdução

O presente trabalho em estudos como finalidade identificada as causas da evasão escolar dos alunos matriculados no Ensino Fundamental na escola de Educação Básica e Médio no município de Fortaleza /CE, durante o ano de 2018. A escolha desta temática surgiu em decorrência da importância em construir-se conhecimento sobre o significado da evasão escolar para o alunos e professores e investigar quais as estratégias pela a escola para o enfrentamento das situações que contribuem para aumentar os índices de evasão escolar.

Acredita-se que seja de fundamental importância saber o que ocasiona tal fenômeno a partir da identificação das causas que contribuem para que os alunos abandonem os estudos a fim de que a escola possa elaborar estratégias de enfrentamento à problemática da evasão escolar.

Verifica-se na atualidade, vários fatores que podem influenciar no agravamento do fenômeno da evasão escolar. Entretanto, dias diferentes abordagens se destacam, a primeira está ligado a fatores externos á escola – desigualdade social, relação familiar e as drogas, enquanto a outra trata dos fatores internos da instituição – ligados à própria escola, na linguagem e no professor.

A respeito dos fatores externos á escola, em um estudo realizado por educadores como Brandão, Bianchini e Rocha (1983), a partir de uma revisão de literatura nacional e internacional sobre evasão escolar e repetência fundamental, foi encontrada a seguinte explicação para o problema: os alunos de nível social econômico, mas baixo têm um menor índice de rendimento, portanto, são propensos á evasão.

A educação, direitos de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento de pessoa seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil,CF,1988).

## Objetivos

### *Objetivo geral*

Analisar os determinantes que causam a evasão escolar na escola pública estadual de Fortaleza e como são resolvidos através das células de planejamento da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

### *Objetivos específicos*

- Apontar os conflitos mais frequentes nas escolas públicas municipais de Fortaleza;
- Investigar como esses conflitos são resolvidos;

- Entender a atuação da Célula de Mediação Social da Secretaria de Educação Municipal de Fortaleza.

### *Justificativa*

Diante do contexto social contemporâneo percebemos que a violência está cada vez mais presente no ambiente escolar, contaminando a vida dos indivíduos pelo medo, ansiedade e preocupação. Professores, pais e educadores estão cada vez mais tensos com as situações da violência no cotidiano escolar. O fenômeno do *bullying* que é a prática de um comportamento agressivo de negação da pessoa do outro, também contribui para o aumento da violência podendo acontecer na escola ou fora dela.

Assim, a violência pode ser interpretada como uma reação do indivíduo ameaçado pelas formas de negação do de si e do seu ser. Somos reféns de graves problemas que nos rondam a cada dia: assaltos, preconceitos, violência doméstica, tantos outros que deixam nosso cotidiano cada vez mais carregado de um sentimento negativo de ameaça e falta de proteção.

Desse modo, a mediação de conflitos na escola vem como uma proposta de promoção da paz, envolvendo todos que fazem a escola e a comunidade em geral, com o objetivo de possibilitar, dentro da escola, a educação alicerçada em princípios éticos, para o estabelecimento da tranquilidade, da segurança e da paz fazendo emergir neste cenário um novo significado acerca dos conflitos, ajudando especialmente, aos alunos a desenvolver soluções e a prevenção de conflitos.

Uma das formas de solução extrajudicial de conflitos é a mediação. Podendo ser aplicada em diversas situações de conflitos, tais como: questões trabalhistas e comerciais,

empresariais, familiares, de comunidades e de instituições de ensino. A mediação é um meio alternativo e consensual para a solução de conflitos, na qual uma pessoa, o mediador, terceiro imparcial, que não tem envolvimento com o conflito, escolhido ou aceito pelas partes, atua em prol de mediar, encorajar, incentivar a resolução de um desentendimento.

Dessa forma, o mediador apenas auxilia o diálogo dos envolvidos no conflito, utilizando métodos que facilite a comunicação das partes, mostrando que o conflito é inerente as relações humanas e que devem cooperar e não competir, não pensar só no individual e sim nos benefícios de todos os envolvidos para que por meio da conversa e do consenso entre as partes encontram uma decisão que melhor as satisfaça. A mediação busca facilitar a comunicação, mostrar aos envolvidos os caminhos de concordância para aquele conflito de uma forma que eles entendam que haverá ganhos e que a solução encontrada será a melhor maneira de superar o impasse.

As ciências jurídicas têm avançado no estudo sobre a mediação, permitindo o desenvolvimento de técnicas para a prevenção e solução de conflitos. As contribuições dos estudos do direito permitem a aplicação da mediação na escola, como um instrumental para a solução de conflitos realizados para além dos muros do Poder Judiciário, o que pode proporcionar de forma indireta possíveis reduções de futuros processos civis ou criminais, que em tese chegariam ao judiciário. Portanto, a mediação permite ganhos incomensuráveis para o equilíbrio da vida social.

Assim, a violência pode ser interpretada como uma reação do indivíduo ameaçado pelas formas de negação do de si e do seu ser. Somos reféns de graves problemas que nos rondam a cada dia: assaltos, preconceitos, violência do-

méstica, tantos outros que deixam nosso cotidiano cada vez mais carregado de um sentimento negativo de ameaça e falta de proteção.

Considerando a importância desse tema na escola e a necessidade de trabalhar de modo preventivo para a paz na escola, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza desenvolve um projeto que é coordenado pela Célula de Mediação Social da Secretaria de Educação, no qual todas as escolas possuem mediação de conflitos. Diante da importância e de ser um tema atual com o objetivo de diminuir a violência nas escolas surgiu o interesse em estudar, pesquisar mais sobre a mediação de conflitos nas escolas públicas de Fortaleza.

Por tudo isso, faz-se importante o estudo e a pesquisa sobre mediação de conflitos escolar, a fim de esclarecer os pontos relevantes sobre o assunto e, sobretudo, para demonstrar a importância da mediação de conflitos para reduzir o índice de violência e conflitos nas escolas da rede municipal de educação de Fortaleza.

## Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa, com o tema: a evasão no ensino básico escolar das causas e um plano de ação de combate à evasão nas escolas públicas municipais de Fortaleza será realizado através de uma pesquisa exploratória e explicativa, em que definirá como um estudo objetivo e busca maiores informações sobre o tema e identificar os fatores que determinam ou contribuem para a presente discussão, o aspecto específico dessa ampla questão que se destaca, citados nas ações de equipe diretiva descrita na pesquisa em estudo no ensino básico regular em Fortale-

za, é que é preciso avançar por vários caminhos sendo eles: levantamento periódico dos alunos evadidos; ouvir os professores e alunos, e após, proposição de ações no combate à evasão escolar; estudo da proposta pedagógica e de projeto político pedagógico da escola com a finalidade de mostrar, seus objetivos, o encaminhamento metodológico, o atendimento da criança e do adolescente e o sistema de avaliação; proposição de avaliação; proposição de inovações pedagógicas com aulas mais dinâmicas e preparação de atividades diferenciadas e personalizadas para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Na sequência com relação a estudos envolvendo os funcionários da escola, é importante que a equipe de direção conheça a situação de sua escola, as resistências de uns e os desejos de mudanças de outros, e seja capaz de estabelecer um ritmo de trabalho que uma um grupo significativo de professores. Nesse sentido considerando que a colaboração, entre as equipes de professores de uma escola não é simples; a considerar a diversidade normal de situações profissionais e pessoais que condicionam as afinidades e as redes de relação somam-se a essa questão dos fatores que freiam o estabelecimento de culturas de colaboração: a forte tradição individualista e a aceitação ou negação da proposta de trabalho da escola e assim, instalam-se os conflitos dificultando o desenvolvimento de tarefa educativa em prol dos objetivos educacionais.

## Hipóteses

Verificam-se na atualidade, vários fatores que podem influenciar no agravamento do fenômeno da evasão escolar. Entretanto, duas diferentes abordagens se destacam, a primeira está ligada a fatores externos á escola desigualdade

social, relação familiar e as drogas, enquanto a outra trata dos fatores internos da instituição – ligados à própria linguagem e no professor.

Está afirmação está vinculada a situações que envolvem alunos trabalhadores precocemente precisam contribuir no provimento da família e de sua própria subsistência. Assim, exausto das rotinas diárias e desmotivados pela baixa qualidade do ensino ou inexistência de sentimentos de pertencimento muitos adolescentes desistem dos estudos sem completar o ensino médio.

Ainda de acordo com o autor, essa realidade dos alunos das camadas populares difere de que ocorre com os alunos de classe dominantes. Enquanto os filhos e da classe dominantes têm tempo para estudar e dedica-se a atividade como dança, música, língua estrangeira e outros, os filhos dos estratos dominados mal têm acesso aos cursos noturnos, sem possibilidade alguma de frequentar cursos complementares e de aperfeiçoamento. Fica evidente que a classe menos favorecida acaba por abandonar os estudos, pois, não conseguiu conciliar o estudo com o trabalho tendo por optar por trabalhar para ajudar no sustento familiar. Acabam por não ter seu direito à educação resguardada, por ser precárias ou pela falta de fiscalização ou de projetos é que possibilitam que esses evadidos retornem ao meio escolar.

“No artigo 205, da constituição Federal do Brasil estar disposto que: A educação, direitos de todos e dever do estado e da família será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento de pessoa, seu preparo para o exercício para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, CF. 1988).

## Resultado e discussão

### *Referencial teórico*

O ambiente escolar, ou área de Educação tem como objetivo a transmissão dos saberes históricos, culturais e sociais da humanidade em sua evolução filogenética, para seres “imatuross”, de forma que estes venham a colaborar com esta sociedade, e atuem na transformação da mesma, fazendo parte da história e continuando a evolução histórica da humanidade, neste ponto a escola é vista como um campo social, pois está inserida na sociedade é realizada transformações e colorações na mesma. Neste processo descrito a escola é compreendida como um sistema social aberto, pois ele existe dentro de um sistema que se vincula ao super sistema “sociedade”, na qual a escola utiliza de recursos desta sociedade (saberes históricos da humanidade e organização da sociedade) para aplicar seus objetivos que é a transmissão deste saber aos indivíduos ainda “imatuross”, onde todas as demandas sociais e elementos para que estes indivíduos passam se inserir nesta sociedade são transmitidos e oferecidos pelo super sistema sociedade, com isso o super sistema sociedade poderá usufruir dos resultados obtidos promovendo alterações nos indivíduos que dela participam para realizem funções sociais e desse modo passam contribuir com a sociedade e também transformá-la (Patto, 1997).

Pensando nesta função social da escola, Glória (2003). Pontua uma metodologia que é utilizada ainda e que vem sendo amplamente discutida atualmente, a progressão continuada contra a retenção escolar de alunos que não desenvolveram uma maturação da aprendizagem esperada para a fase que se encontram. A autora traz que os alunos que não

estiveram o “desenvolvimento esperado” quando avançam para o ano seguinte sem conseguir acompanhar os alunos da sala, este passa por um processo de “ não pertencimento “ daquele grupo é logo iria estratégias de enfrentamento para lidarem com a situação, realizam o autocontrole de forma lidarem com este novo ambiente agressiva e ameaçadora devido ao não pertencimento ao grupo no qual este aluno foi inserido (Glória,2003).

Além da transmissão de informações das ciências sociais, outro fator importante para a área da educação é o manejo de conteúdos culturais da população pela qual a escola está inserida, esses conteúdos podem ser definidos como valores para se inserir nesta sociedade ( comportamento socialmente adequadas), que se observados e vivenciados podem levar o aperfeiçoamento individual do sujeito com uma visão racional cada vez maior sobre o mundo promovendo satisfação pessoal, aumentando suas potencialidades e produzindo inserção deste indivíduo no mercado de trabalho colaborando desta forma na sociedade com o crescimento da economia no país. (Patto,1997).

Conforme afirma Sousa (2011, p. 26) a evasão escolar no Brasil é um problema antigo, que pendura até hoje. Apesar dessa situação ainda existir no Ensino Fundamental, atualmente, o que chama a atenção é o número de alunos que abandonam no Ensino Médio.

De acordo com o Queiroz (2011, p.2) à evasão escolar que não é um problema restrito apenas algumas unidades escolares, mas é uma questão nacional que vem ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais no cenário Brasileiro. Assim, como as questões do analfabetismo e da não valorização dos profissionais da educação, expressa na baixa remuneração e nas precárias condições

de trabalho, devido a isso, educadores brasileiros, cada vez mais bem preocupando-se com as crianças, jovens e adolescentes que chegam à escola, mas que nela não permanecem.

## Referências

FERREIRA, F.A. fracasso e evasão escolar 2012. Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). *Formação em ação*, 2013.

PATTO, Maria Helena Sousa. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo,1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar. *Documento regional Brasil: fracasso escolar no Brasil políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*, 2005.

CERQUEIRA, Ana Ludmila Moura de. *Fracasso escolar no ensino fundamental na escola pública: uma perspectiva psicopedagógica na escola*. Salvador, UFBA, 2010 (TESE)

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 6 ed. São Paulo: papyrus,1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1990.

LIBANELO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria prática*. Goiânia: Heccus, 2004.