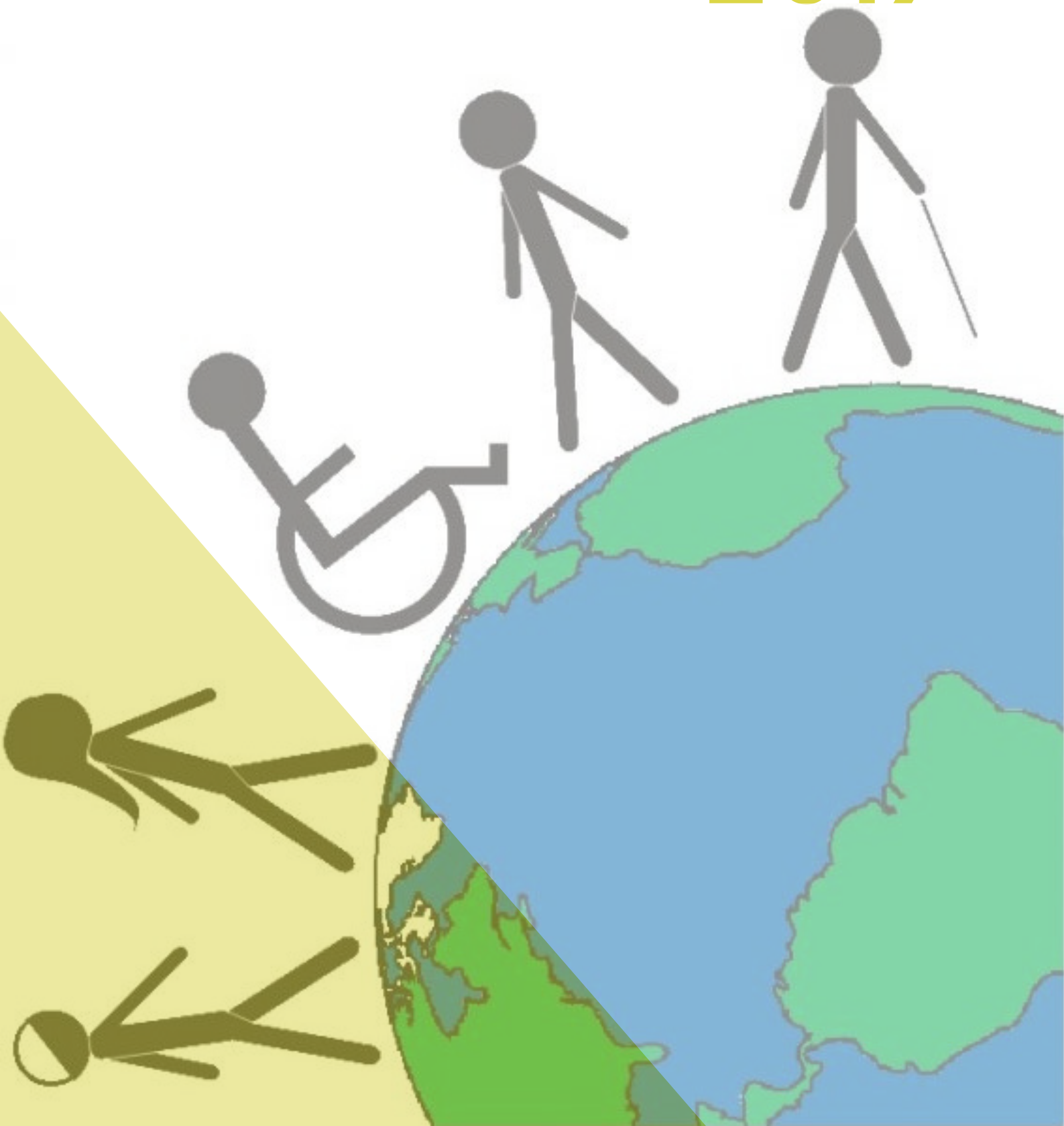
SIMPÓSIO NACIONAL
POR UMA ESCOLA INOVADORA E INCLUSIVA

ANAIS 2017

DESAFIOS À EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI



ANAIS

SIMPÓSIO NACIONAL

POR UMA ESCOLA INOVADORA E INCLUSIVA

DESAFIOS À EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

CAMPUS AVANÇADO POÇOS DE CALDAS

2017

ANAIS

SIMPÓSIO NACIONAL

POR UMA ESCOLA INOVADORA E INCLUSIVA

DESAFIOS À EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

Trabalhos completos e programação

Reitor

Prof. Paulo Márcio de Faria e Silva

Vice-Reitora

Profa. Magali Benjamim de Araújo

PROEX - Pró-Reitoria de Extensão

Profa. Eliane Garcia Rezende

Vice-Dirigente: Profa. Ana Rute do Vale

ProGrad - Pró-Reitoria de Graduação

Profa. Lana Ermelinda da Silva dos Santos

Vice-Dirigente: Prof. Alessandro Aparecido Pereira

PRPPG - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Profa. Eva Burger

Vice-Dirigente: Prof. Eduardo Costa de Figueiredo

Diretor do Instituo de Ciência e Tecnologia – Campus Poços de Caldas

Prof. Cássius Anderson Miquele de Melo

Diretor do Campus de Poços de Caldas

Prof. Mayk Vieira Coelho

Coordenador de Extensão do Instituto de Ciência e Tecnologia

Prof. Maicon Gouvêa Oliveir

Laboratório de Ensino e Pesquisa em Aprendizagem e Inclusão (LEPAI)

Profa. Sílvia Ester Orrú

Coordenação do evento

Profa. Sílvia Ester Orrú

Comissão científica

Profa. Amanda Rezende Xavier

Profa. Cláudia Gomes

Profa. Débora Felício Faria

Prof. Gabriel Hornink

Profa. Luciane Ghiraldello

Profa. Maria Cândida O. Costa

Prof. Olavo Pereira Soares

Prof. Ricardo Alain Leyva Nápoles

Profa. Sônia Aparecida Siquelli

Ilustração/diagramação

Ricardo Alain Leyva Nápoles
Sílvia Ester Orrú

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS,
CAMPUS POÇOS DE CALDAS/MG
Bibliotecária: Thaís Aparecida de Lima – CRB6/3032

Simpósio Nacional Por uma escola Inovadora e Inclusiva: desafios à Educação do Século XXI (1. : 2017 : Poços de Caldas, MG)
S612a Anais do I Simpósio Nacional "Por uma escola inovadora e inclusiva: desafios à Educação do século XXI" / organizado por Sílvia Ester Orrú. – Poços de Caldas : UNIFAL-MG, 2017.
1020 p. –
Data do Evento: 13 a 16 de abril de 2017.

Vários colaboradores.
ISBN: 978-85-63473-21-9

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Inovações educacionais – Estudo de casos. I. Orrú, Sílvia Ester. II. Título.

CDD: 370

SIMPÓSIO NACIONAL "POR UMA ESCOLA INOVADORA E INCLUSIVA: desafios à educação do séculoXXI"

Poços de Caldas, 13 a 16 de abril de 2017

Programação

13 de abril

18:00 - Mesa de Abertura

Profa. Dra. Sílvia Ester Orrú - Coordenadora do evento

Prof. Dr. Cássius Anderson Miquele de Melo - Diretor do Instituto de Ciência e Tecnologia - Universidade Federal de Alfenas, Campus Poços de Caldas.

Profa. Me. Flávia Maria de Campos Vivaldi - Secretária Municipal de Educação de Poços de Caldas.

Apresentação - Instituto SEMEAR

18:30 - Conferência - "Diferença e Inclusão: por uma escola inovadora"

Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Ensino e Diferença / Faculdade de Educação - UNICAMP.

14 de abril

9:00 - Prof. André Gravatá - Virada Educação: Tudo pode ser diferente!

10:45 - Prof. Fósforo Quadros - Projeto Âncora: Quando sinto que já sei...

14:00 - Prof. Me. Osvaldo de Souza - Escolas de Resistência: a experiência da Escola Politéia

15:30 - Profa. Amélia Arrabal Fernandez - Educação democrática e libertária: a experiência da EMEF Campos Salles

17:00 - Painel de experiências

18h00 - Atividade cultural - Projeto ADEFIP - Arte e Dança Adaptada

Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli - Paulo Freire: por uma educação inclusiva e emancipatória

15 de abril

9:00 - Atividade cultural - Escola de Dança Gisa Carvalho

9h15 - Sra. Aline Santos - Projeto Diversa: caminhos para a inclusão

10:45 - Prof. Me. JarkkoWickström - Escolas inovadoras: a experiência da Finlândia

14:00 - Profa. Dra. Célia Maria Piva Cabral Senna - Aprendendo com projetos: a experiência da Escola Lumiar

15:30 - Profa. Dra. Sílvia Ester Orrú - Aprendizes com Autismo: Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes.

17:00 - Painel de experiências

18:00 - Conservatório Musical de Poços de Caldas

Conferência - Profa. Me.Fátima Pacheco - Comunidades de aprendizagem. O que são?

16 de abril

9:30 - Conferência de Encerramento "Inovar na Escola Pública: repensando o currículo e a avaliação".

Prof. Dr. José Manuel Moran - Professor de Novas Tecnologias na Universidade de São Paulo. Cofundador do Projeto Escola do Futuro da USP.

11:30 - Encerramento - Projeto "A música como prática pedagógica - Ano V " do Galpão das Artes II Unidade da Gota de Leite (Gotinha)

Anais do Simpósio Nacional "Por uma escola Inovadora e Inclusiva":

Os trabalhos publicados foram analisados e aprovados pela comissão científica do evento.
As publicações em seus conteúdos e imagens são da responsabilidade de seus respectivos autores.

SUMÁRIO

1. A Convivência Na Escola: Um Programa De Educação Em Valores Em Uma Turma De 3º Ano Do Ensino Fundamental I / Alessandra de Morais; FrancisaneNayare de Oliveira Maia; Laís Marques Barbosa..... 14

2. A Educação Para O Pensar / Rita de Cássia de Campos Andery..... 24

3. A Escola Do Acolhimento X A Escola Do Conhecimento: Problematizando A formação E Atuação Docente Na Perspectiva Social Inclusiva / Joyce Baldim Azevedo; Letícia Garcia de Oliveira; Cláudia Gomes 36

4. A Gestão Escolar No Contexto De Massificação Do Ensino Básico No Brasil: O Desafio Da Diversidade Na Escola / Cássio José de Oliveira Silva..... 56

5. A Importância Do Relacionamento Professor-Aluno Em Sala De Aula: A Experiência Com Os Alunos Do Programa Para Avanço Das Aprendizagens / Caroline Sampaio Silva; Nara Tatielly S. Breguêdo; Sílvia Marcela de Oliveira Magalhães..... 77

6. A Inclusão De Crianças Com Sequelas De Mielomelingocele Na Educação Física Escolar: Um Estudo De Caso / Ana Carolina Gonçalves Batista; Deyliane Aparecida de Almeida Pereira 90

7. A Interface Entre A Fonoaudiologia E A Educação No Município De Caconde-SP / Rosana Siqueira Dias..... 101

8. A Realização Audiovisual Como Metodologia Pedagógica Ativa: Experiências Com O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) / Carla P. Antunes..... 115

9. A Utilização De Trabalhos De Conclusão De Curso Como Ferramenta Metodológica E De Inclusão No Ensino De Geografia Na Educação Básica / Lucas Manoel; Sandra de Castro de Azevedo 128

10. Aluno Protagonista / Lupércio Aparecido Rizzo..... 139

11. Aplicação Da Metodologia “Aprendizagem Baseada Em Projetos” Em Escolas Municipais De Poços De Caldas – MG Através De Um Jogo Colaborativo / Priscilla Rennó Almeida; Priscila Marques de Matos..... 150

12. Aplicando A Gamificação E Pensamento Computacional Em Sala De Aula / David Inácio da Silva; Mayk Vieira Coelho; Marcella Nogueira Vicentini; André Luis de Souza; Maurício Donizete Felipe 166

13. Assembleias: Espaço Dialógico Com Participação Da Comunidade Escolar / Claudia Corrêa; Cristiane Boneto; Clara de Sá P. Silva..... 178

14. Autismo E Inclusão: Uma Experiência Pedagógica A Partir Da Prática Do Judô / Perolina Souza Teles 191

15. Caracterização, Impacto E Ação Pedagógica: Problematizando A Escolarização De Alunos Com Altas Habilidades E Teorias Da Inteligência /Letícia Garcia de Oliveira; Cláudia Gomes 201

16. Como Se Dá A Inclusão Dos Alunos Surdos Em Uma Escola Estadual Do Município De Diamantina-MG / MaraísaKíssila Oliveira Fernandes; Adriana Assis Ferreira; Mara Lúcia Ramalho; Eduardo Gomes Fernandes..... 221

17. Creche Como Lugar De Experiência Coletiva / Gisele Alves Ribeiro..... 234

18. Desenvolvimento De Jogo Cooperativo Relacionado A Bocha Paralímpica Com Alunos Com Paralisia Cerebral / Ieda Mayumi Sabino Kaswashita; Herley Henrique Costa Dionisio; Amanda de Fatima das Chagas..... 244

19. Diversidade Cultural No AmbienteEscolar: A Questão Indígena / Marcos Antônio de Oliveira; José Vilson Martins Filho 254

20. Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva: Desafios Diários Do Atendimento Educacional Especializado No Ensino Regular / Cristiane dos Reis Cardoso..... 267

21. Educação Inclusiva: Refletindo Sobre A Relação Família-Escola / Paloma Roberta Euzébio Rodrigues; Claudia Gomes..... 282

22. Educação Para Imigrantes: Uma Experiência Na Formação De Professores Na Rede Municipal De Ensino De São Paulo / Adriana de Carvalho Alves; Cristiane Santana Silva..... 299

23. Educar 2015: A Educação Patrimonial Em Pauta Nas Escolas Públicas De Poços De Caldas-MG / Cleiton Donizete Corrêa Tereza; Letícia Siqueira Loiola..... 317

24. Ensaios E Relatos De Um Curso De Pós-Graduação Em EAD / Flávio Rodrigues Andrade 331

25. Ensino De Leitura E Escrita Para Surdos Estudantes Do Ensino Fundamental: Um Relato De Experiência /Mariana Gonçalves Ferreira de Castro; Kátia Regina de O. R. P. Santos..... 349

26. Equoterapia E O Desenvolvimento De Um Indivíduo Autista: Relato De Experiência / Myrthes Maria Matos Dantas; Laryssa Matos Dantas; Júlia de Lourdes da Mota Matos Machado..... 365

27. Escola Progressista: O Método Pedagógico Escoteiro Como Educação Complementar / Jefferson da Costa Moreira 377

28. Escrita Coletiva Fora Da Sala De Aula: O Uso De Ferramenta Online Para A Construção De Textos Autorais Por Estudantes De Pedagogia / Marco Aurélio Corrêa Martins; Christiane Santa Cruz Martins Pereira..... 397

29. Experiência De Monitoria No Conteúdo Curricular Educação Especial No Ensino Superior / Risonete Rodrigues da Silva; Ana Maria Tavares Duarte..... 410

30. Experiências De Formação Humana Sob O Princípio Da Dignidade Da Pessoa Humana Na Escola De Educação Integral Padre Francisco Silva – Campinas, SP / Crislaine Matozinhos Silva Modesto..... 421

31. Formação De Leitores: Potencializando O Vínculo Entre Biblioteca Pública E Escola / Ana Paula Ferreira..... 440

32. Gamificação No Ensino: Experiências Com Minecraft / Wagner Roberto Dias Nascimento; Hérick Nogueira Marques; Ana Cristina Salviato Silva..... 450

33. Gravação De Janelas De Libras: O Trabalho Com Tecnologia E Inclusão Na Formação Em Ensino Superior / Aryane Nogueira; Janaina Cabello..... 462

34. Grupo Cata-Vento: Aprendendo E Convivendo / Jeani Corrêa Barcellos; Letícia Wilke Franco Martin 474

35. Inclusão De Estudantes De Um Programa De Correção De Defasagem Idade-Ano No Ensino De Língua Inglesa / Juliana Mayara Pereira Barbosa; Stefani do Nascimento; Mara Lúcia Castilho..... 485

36. Inclusão Digital Na Educação Básica: A Utilização Do Software Gcompris No Ensino De Matemática / Karina Letícia Júlio Pinto; Josiane Carolina Soares Ramos do Amaral .. 496

37. Inclusão Escolar Para Alunos Surdos - Os Desafios Para O Ensino De Língua Inglesa / Fábia Evangelista Gomes..... 507

38. Inmapmoodle: Apresentação Visual Das Interações Em Fóruns De Discussão / Eduardo de Almeida Rodrigues; Gabriel GerberHornink; Henrique dos Santos Wisniewski.... 521

39. Inovar Para Incluir: Relatos Sobre O Uso Da Aprendizagem Cooperativa Na Formação De Professores / JobAntonio Garcia Ribeiro..... 539

40. Intervenção Psicossocial: Identidade E Perspectiva De Futuro Para Jovens, Entre 12 E 15 Anos, De Uma Escola Rural / Carola Silva Ferreira; Luan Carneiro da Silva; Fernanda Mendes Resende..... 557

41. Jogos Digitais Adaptados Para Estudantes Com Deficiência Visual: Jogos De Raciocínio Lógico / Wesley Pereira da Silva; Antônio Villar Marques de Sá 571

42. Leitura E Construção De Tabelas E Gráficos A Partir Do Livro “Quem Tem Medo De Quê?, Ruth Rocha / Janaína Tunussi de Oliveira; Doani Emanuela Bertan; Gislaine Aparecida Coutinho; Samira Mendes Fernandes Gotarde..... 583

43. Leitura No Berçário: Experiência De Descobertas E Encantamentos Com Os Livros / Maria Rosana do Rêgo e Silva; Ana Rosa Costa Picanço Moreira; Letícia de Souza Duque..... 593

44. Monitor Escolar: Experiência Na Educação Inclusiva Do Distrito Federal / Rayane Cristina Chagas Silva; Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire..... 608

45. O Espaço Físico Institucional Da Creche E A Educação Das Relações Étnico–Raciais / Aretusa Santos Rosa; Ana Rosa Costa Picanço Moreira; Letícia de Souza Duque..... 623

46. O PIBID E A Formação Na Perspectiva Inclusiva: Desafios, Dilemas E Possibilidades Para A Formação E Atuação Docente / Camila Rossi Amorim Sirigatti; Claudia Gomes..... 637

47. O Uso Da Ferramenta Mapas Conceituais Como Instrumento Facilitador Do Ensino-Aprendizagem Para A Disciplina De Física / Regiane de Souza Paula Santos; Marcus Vinicius Carvalho Guelpeli; Geruza de Fátima Tomé Sabino..... 656

48. O Uso De Ferramentas Paticipativas Na Aldeia Indígena Xucuru Kariri Do Município De Caldas, MG / Ana Caroline Costa Nogueira; Adriana Maria Imperador..... 670

49. Ocupando A Educação Pública: O Que A Ocupação Da UFPR Pode Ensinar Sobre Inovação No Ensino Superior / Vitor AtsushiNozaki Yano; Camila Caldeira Langfeldt; Mariana Verissimo da Silva..... 688

50. Oficina De Criação De Objetos De Baixa Tecnologia Destinados A Portadores De Mobilidade Reduzida / Lorena TemponiBoechat Reis; Rosemary Aparecida Duarte..... 704

51. Os Parodoxos Da Educação Especial: ressignificando O Ensino De Matemática No Contexto Escolar / Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira; Maria Aparecida Augusto Satto Vilela..... 715

52. Os Recursos Visuais: Da Leitura Semiótica À Prática De Leitura Literária E Letramento De Alunos Surdos / Reginaldo Aparecido Silva..... 735

53. Paradoxos E Paradigmas Sobre O Ensino De Astronomia No Cenário Educacional: Desafios E Possibilidades Educativas Para Estudantes Com Deficiência Visual / Fábio Matos Rodrigues; Éder Pires de Camargo; Rodolfo Langhi..... 753

54. Pensando A Formação De Professores No Contexto De Inovações Tecnológicas Relacionadas A Libras: Algumas Questões De Acessibilidade / Ivani Rodrigues Silva; Juliana Pellegrinelli Barbosa Costa 764

55. Pisar No Chão Da Escola, Produzir Conhecimentos E Formar Professores: Desafios Da Formação Inicial / Ana Luiza de França Sá; Bruna LourençãoZocaratto..... 776

56. Pra Quê Eu Preciso Aprender Isso!? Troca De Experiências E Saberes No Quilombo São José Da Serra / Bárbara Romeika Rodrigues Marques; Letícia Bezerra de Lima; Rita de Cássia StutzEmerich..... 787

57. Práticas De Leitura E Escrita Em Uma Escola De Educação Básica Para Todos / Deise Nanci de Castro Mesquita; Fernanda Cinthya de Oliveira Silva 798

58. Prevenção Contra A Dengue E A Valorização Do Bairro: Uma Experiência Na Comunidade Escolar / Ana Paula Ferreira; Regiane SchliveFermino..... 818

59. Programa De Prevención De La Violencia Y OtrasConductas De Riesgo Para Adolescentes Y Pré-Adolescentes: A Experiência Em Uma Escola Pública Do Brasil / Flávia M. de Campos Vivaldi..... 827

60. Projeto Formare: Relato Da Experiência Na Disciplina De Matemática Com Jovens Aprendizes Na Empresa Schaeffler – Sorocaba-SP / Maurício Ribeiro Lopes; Adriana Maria Imperador 841

61. Puxando Prosa: Formação De Professores Para Educação Inclusiva / Eliene Nery SantanaEnes; Renata Greco de Oliveira 853

62. Reabilitação E Inclusão Escolar / Fernanda Ferreira dos Santos; Karina Vieira dos Reis; Larisse Junqueira Mendes de Carvalho..... 863

63. Relatos Do Uso Experimental De Avaliação Dinâmica Na Compreensão De Leitura De Alunos De Ensino Fundamental Atendidos Pelo AEE /Ana Beatriz dos Santos Carvalho..... 875

64. Subjetividade, Direção Escolar E Os Desafios Da Democratização Da Escola Pública / NatháliaSuppino Ribeiro de Almeida..... 888

65. Trabalhando Em Grupos, Promovendo A Inclusão: A Aprendizagem Cooperativa Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental / Márcia Miranda Silveira Bello; Vera Lúcia Messias Fialho Capellini..... 899

66. Trabalho Com Projetos No Estágio Supervisionado, Uma Metodologia Em Busca Da Articulação Entre Teoria E Prática / Dayany Vieira Braga Teixeira; Maria Marli Melo Neto; Maria Roseli Gomes Brito de Sá..... 918

67. Transtorno De Déficit De Atenção E Hiperatividade: Um Olhar Desenvolvimental Sobre O Sujeito / Priscila Sousa Martins Dantas; Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire..... 928

68. Um Olhar Para As Escolas Inovadoras No Brasil / Christiane Araújo..... 948

69. Uma Análise Das Aulas De Matemática No Primeiro Ano Do Ensino Técnico Para Um Aprendiz Com Transtorno Do Espectro Autista / Silvia Teresinha Frizzarini; Claudete Cargnin; Rogério de Aguiar; Sandra Regina de Oliveira de Souza..... 968

70. Uso De Uma Tecnologia Assistiva Na Abordagem Do Conceito De Pi Para Alunos Surdos Do Ensino Fundamental: Um Relato De Experiência / Anyla Laíse Santos; Jean Martins de Arruda Santos; Tânia Maria Goretti Donato Bazante..... 988

71. Utilização De Plantas Medicinais No Município De Rio Do Antônio / Wesley Francisco Rodrigues Marques Lima; Raul Brito Guedes; Eloísa Cecília Dias Martins..... 1003

A CONVIVÊNCIA NA ESCOLA: UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM VALORES EM UMA TURMA DE 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Alessandra de Morais
Doutora em Educação

Francisane Nayare de Oliveira Maia
Mestranda em Educação - fran.btu23@yahoo.com.br

Laís Marques Barbosa
Graduanda em Pedagogia
Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília. Núcleo de Ensino.

Resumo

Pensando nos diferentes tipos de violência com os quais as escolas se deparam e as diversas formas de prevenção e tratamento que se deve dar aos mesmos, este texto tem por objetivo apresentar o desenvolvimento de um Programa de Educação em Valores, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo. Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, em que se buscou a verificação do efeito de um fenômeno em um contexto real. Participaram do programa 22 crianças, de 08 a 09 anos, e a professora da turma. A intervenção teve sua realização durante o segundo semestre letivo e foi estruturada em torno de atividades para: o favorecimento da tomada de consciência contra a violência e suas formas de manifestação mais frequentes; desenvolvimento de habilidades alternativas à violência, e a identificação com relação aos direitos humanos, estimulando o desenvolvimento da capacidade de coordenar deveres e direitos, colocar-se no lugar do outro e de compreensão das próprias decisões morais. Os resultados obtidos foram: melhoria na qualidade de integração e nas estruturas das relações entre os alunos e entre estes e a professora da turma; na capacidade de cooperação, no desenvolvimento da tolerância e rejeição à violência.

Palavras-chave: Convivência na Escola; Violência escolar; Educação em Valores; Educação Básica.

Introdução

Os meios de comunicação, atualmente, veiculam notícias sobre casos de violência na escola, assim como nas conversações cotidianas muito se tem circulado representações de que a violência tem feito cada vez mais parte do dia-a-dia escolar, e em um *continuum* de casos cada vez mais graves, diante dos quais a escola e seus membros tem se sentido impotentes. De acordo com Abramovay, Cunha e Calaf (2009) a democratização no Brasil tornou mais evidente a violência e a demanda por segurança, e a constante exposição da mídia com relação a casos de violência envolvendo crianças, adolescentes e jovens, no ambiente escolar, também fez que se voltasse a atenção para a escola como receptora, alvo e agente da violência.

Para Abramovay, Cunha e Calaf (2009) o conceito de violência depende do momento histórico, da localidade e do contexto sociocultural, sendo complexo e multidimensional. A partir de diversos estudos, apontam que pode ser denominada de “violências duras” as manifestações físicas de violência, consideradas, usualmente, como crimes na sociedade ocidental. No entanto a violência não deve ser interpretada somente nessa esfera, devendo-se incluir no conceito de violência atos que ultrapassam a possibilidade de serem sancionados penalmente, como as incivilidades, as agressões verbais, humilhações e a violência simbólica; ou seja, tudo aquilo em que não há o reconhecimento do outro. Desse modo, a autora apresenta três tipos de violência: violência dura, microviolências ou incivilidades e violência simbólica.

De acordo com Abramovay, Cunha e Calaf (2009) a violência dura refere-se a atos que podem ser enquadrados como contravenções penais ou crimes, podem resultar em danos irreparáveis aos envolvidos, necessitando de intervenção do estado. Podem ser sinalizadoras de que algo está errado na estrutura social, por provocarem rupturas no sistema normativo. As microviolências ou incivilidades são pequenas violências cotidianas que, muitas vezes, passam despercebidas pelas instituições de modo a dificultar o emprego de iniciativas e formas de prevenção. Esse tipo de violência, apesar de parecer pequeno, causam prejuízos à boa convivência, à cidadania, à confiança, à reciprocidade e ao sentimento de segurança; mesmo sem tocar na integridade física dos indivíduos. Desse modo, possuem um impacto considerável na criação de um clima de tensão ou insegurança, e podem passar a ser a causa de agressões físicas. A violência simbólica diz respeito a um modo de dominação que se fundamento em mecanismos e relações de poder, que estruturam a sociedade e que não necessariamente são percebidos como violência.

Para pensar naquilo que mais acontece na escola e como seus membros percebem isso, Charlot (2002) apresenta dados de uma enquete sobre vitimização, realizada por pesquisadores franceses, com 2855 estudantes de colegial de uma região da França. Os resultados demonstram que 70% dos respondentes se declararam vítimas de pelo menos um ato de violência, os quais se tratavam de: falta de respeito por parte de alunos ou de professores (47,8%); pertences pessoais danificados (27,7%); furtos (23,7%); chantagens (15,8%); golpes (15,65%); racismo (9,7%); extorsão (4,35%); agressão ou assédios sexuais (2,85%). Com base nesses resultados, o autor destaca que os fenômenos geralmente mais anunciados pela mídia são os menos relatados, ao contrário dos acometimentos às pessoas e aos seus bens materiais, assim como casos como o racismo e a discriminação que muitas vezes a escola se coloca em silêncio e se omitem diante deles.

As implicações desses dados é a de que se deve olhar para o que acontece na escola, muito além daquilo que é alardeado pela mídia, voltando-se para inúmeras fontes de tensões – sociais, institucionais, relacionais, pedagógicas – que atingem a escola e que em sua base produzem casos de violência, considerando seu sentido mais estrito.

> A questão fundamental é esta: os incidentes violentos se produzem sobre um fundo de tensão social e escolar forte; em tal situação uma simples faísca que sobrevenha (um conflito, às vezes menor) provoca a explosão do ato violento. É preciso, portanto, dedicar-se às fontes dessa tensão. (CHARLOT, 2002, p. 440).

De acordo com Abramovay e Rua (2002), mesmo que a violência nas escolas não tenha uma grande expressão em número, e que não seja no ambiente escolar que ocorrem os eventos mais violentos da sociedade esse é um fenômeno que causa preocupação e que tem efeitos produzidos nos envolvidos, como o de romper o imaginário de qual seria o papel da escola: de promotora do conhecimento, formadora ética, dentre outros. No entanto, os membros da escola, sobretudo a equipe gestora e docente, muitas vezes não tem consciência de que na própria escola se pode estar reproduzindo uma cultura de violência, em especial de violência simbólica. Justamente a escola que deveria ser o local em que a reflexão crítica mais estaria presente, o que poderia retirar as máscaras da violência simbólica. No entanto, pesquisas mostram uma forte presença na escola de relações de exclusão e discriminação, entre alunos, crianças, adolescentes e jovens (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009).

Estudos realizados por Abramovay e colaboradores sobre a violência nas escolas brasileiras, demonstram que ela comparece de diferentes formas: violência física e verbal, ameaças, discriminações racistas e sexistas, furtos, violência sexual, presença de gangues e tráfico de drogas. Além de a relação entre alunos e professores ser, em muitas situações, tensa, com a presença de violência verbal por ambas as partes, ameaças e discriminações (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009). Com base nesses dados, as autoras enfatizam que o papel da escola está além do de se ensinar os conteúdos acadêmicos, devendo se voltar para: a formação de cidadãos; a garantia de um lugar seguro, que proteja as crianças e adolescentes de riscos e violências; a socialização; a compreensão das normas, regras e valores sociais; a promoção de uma boa convivência. De qualquer modo, mesmo que não seja de forma intencional ou planejada, os membros da comunidade escolar exercem uma influência importante na formação dos valores e comportamentos das crianças, adolescentes e jovens, sendo urgente se pensar em questões vinculadas à convivência escolar e de estratégias de intervenção que visem sua melhoria.

Nesse sentido, com o presente texto visamos apresentar o desenvolvimento de um Programa de Educação em Valores, em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental

do interior do estado de São Paulo. Trata-se de um Projeto que reúne em seu bojo ensino, pesquisa e extensão.

Metodologia

Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, em que se buscou a verificação do efeito de um fenômeno em um contexto real (YIN, 2001).

A intervenção foi realizada em uma turma de 3º ano de EF I, de uma escola pública municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Ressalta-se que a escola participante situa-se em um bairro periférico da cidade e atende a um público de classe socioeconômica baixa.

Participaram do Programa 22 crianças, sendo 07 meninas e 15 meninos, de 08 a 09 anos. Também fez parte da intervenção, no desenvolvimento das atividades em sala, a professora da turma. Segundo Díaz-Aguado (2006, 2015) as investigações sobre a formação permanente dos professores em programas e inovações, que implicam mudanças importantes no papel do docente, permitem concluir que sua eficácia melhora quando os professores assumem voluntariamente o compromisso de participar no referido Programa, que inclui tanto a participação nas sessões que compõem o ano escolar, como o desenvolvimento das inovações propostas dentro de sua prática educativa.

Resultados e discussões

O desenvolvimento do Programa de Intervenção

O Programa desenvolvido foi direcionado para crianças de 08 a 11 anos, podendo ser aplicado no Ensino Fundamental I. As atividades foram realizadas semanalmente, em nove sessões, com aproximadamente duas horas de duração cada, e visaram propiciar a reflexão e identificação com os valores de cooperação, de respeito mútuo, de empatia, de tolerância e de não violência, incluindo também problemas relacionados ao *bullying*. De acordo com Díaz-Aguado (2006, 2015), não é suficiente ensinar habilidades para a resolução de conflitos, o que usualmente acontece, mas é preciso que um Programa de prevenção tenha um enfoque mais global, de modo que atinja os seguintes propósitos:

- Ensine a condenar toda a forma de violência, de modo a favorecer uma representação que contribua para o seu combate, com especial atenção àquelas que são mais frequentes. As medidas devem contribuir para que haja mudanças cognitivas, emocionais e de condutas, que permitam ao agente de *bullying* se colocar no lugar do alvo, arrepender-se e buscar reparar o dano causado.

- Favoreça a identificação com relação aos direitos humanos, estimulando o desenvolvimento da capacidade de se colocar no lugar do outro, assim como a compreensão dos direitos universais e a capacidade de compreensão das próprias decisões morais, coordenando os ditos direitos com o dever de respeitá-los.

- Desenvolva alternativas às formas violentas de se resolver os conflitos.

Desse modo, os eixos de trabalho contemplados pelo Programa foram os seguintes:

MÓDULO A – Atividades para o desenvolvimento de esquemas básicos e para a reflexão e discussão sobre a vida em comum

O Programa teve seu início com atividades para o favorecimento da aquisição de habilidades básicas, a fim de se refletir e discutir o valor da igualdade e da democracia, visando à rejeição a toda forma de violência e exclusão. Visou, também, favorecer o desenvolvimento de habilidades de comunicação necessárias para a discussão, como: prestar atenção em como os outros se expressam, escutá-los com a intenção de compreendê-los; respeitar os turnos de participação; distribuir o tempo de comunicação; expressar opiniões e sentimentos; fazer perguntas para facilitar a comunicação; estruturar a informação; captar a relação que existe entre diferentes raciocínios (discrepâncias e semelhanças); e incluir nos raciocínios próprios os argumentos apresentados por outras pessoas (DÍAZ-AGUADO, 2006). A autora destaca a relevância de se trabalhar tais aspectos em um currículo voltado para a não violência, uma vez que entre as principais condições que reduzem o risco de exercer a violência e protegem de seus efeitos destrutivos, está a habilidade de comunicação. Uma grande parte das manifestações de violência, denominada como violência expressiva ou reativa, acontece pela falta de habilidades e contextos para expressar emoções negativas sem recorrer à violência.

No Quadro 1, são discriminadas as atividades realizadas nesse módulo, assim como seus respectivos objetivos.

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas no Módulo A

MÓDULO A	
ATIVIDADES	**OBJETIVOS**
Doce pergunta (dinâmica)	- conhecer a si e ao outro.
Caixa mágica (dinâmica)	- favorecer o conhecimento de si e o (re) conhecimento do outro.
Autorretrato (dinâmica)	- favorecer o conhecimento de si e o (re) conhecimento do outro.
Painel dos aniversariantes (dinâmica)	- desenvolver habilidades de comunicação e promover a integração do grupo e desse com as pesquisadoras.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2016)

No desenvolvimento das atividades do Módulo A pudemos evidenciar alguns aspectos importantes, tais como: o envolvimento e interesse das crianças e da professora nas atividades, além do interesse de ambos em se conhecerem melhor; a falta de acesso das crianças a informações básicas como sobrenome e dia do aniversário mostrou a necessidade de as mesmas pensarem sobre si, falarem de si e reconhecerem-se como valor, por meio de atividades que as levassem à reconstituição da própria história, da formação de sua identidade; a importância de oportunizar momentos para as crianças conhecerem e verbalizarem seus sentimentos, expectativas e receios, assim como para ouvirem os dos colegas; e a dificuldade das crianças em trabalhar em grupo, o que indicou como esse tipo de proposta era raramente desenvolvida na sala, visto que as carteiras sempre estavam em fileiras quando chegávamos. Além disso, nas atividades em grupo as crianças apresentaram muita dificuldade em ouvir e procurar entender os companheiros, respeitar os turnos de participação, expressar-se de modo assertivo, dividir os materiais e espaços, aceitar sentar com outro companheiro que não era de sua preferência já que a divisão dos grupos foi conforme os meses de aniversário e não as preferências.

É válido ressaltar que apesar das resistências e dificuldades, as crianças realizaram as atividades com êxito, o que contribuiu para que a aprendizagem das habilidades propostas. Ademais, foi um momento fundamental para o estabelecimento de um bom vínculo e de uma relação de confiança e de respeito mútuo das crianças com as pesquisadoras e uma oportunidade para a professora também poder vivenciar esse tipo de relação.

MÓDULO B – Atividades para favorecer valores e habilidades específicas

As atividades referentes ao Módulo B tiveram, de modo geral, o propósito de trabalhar: os valores da tolerância; do respeito às diferenças; a rejeição a qualquer tipo de discriminação; a sensibilidade às situações de violência, maus-tratos e intimidação; promover a integração das crianças; a compreensão da reciprocidade nas relações; a construção de uma autoestima positiva e a habilidade para resolver conflitos de modo não violento; sensibilizar acerca do valor da igualdade entre homens e mulheres; conscientizar sobre os riscos das novas tecnologias; orientando para seu uso adequado.

As propostas dessa unidade fizeram uso, sobretudo, de discussões a partir de vídeos e histórias, tal como pode ser visualizado no Quadro 2.

Quadro 2 – Atividades desenvolvidas no Módulo B

MÓDULO B	
ATIVIDADE	**OBJETIVO**

Direitos humanos nº 2: Não discrimine (vídeo)	- enfocar habilidades básicas de comunicação (escutar com a intenção de entender, respeitar os turnos de participação, expressar o que pensa e sente); - falar, compartilhar e refletir sobre problemas de convivência.
Empatia (vídeo)	- abordar a capacidade de se colocar na perspectiva do outro, introduzindo o conceito de empatia.
Dinâmica do Espelho(dinâmica)	- vivenciar a possibilidade de olhar para o outro, perceber e refletir, como um espelho, o que ele faz.
"Quieres conocer a los blues?" (história)	- favorecer os valores da tolerância, do respeito às diferenças, da rejeição a qualquer tipo de discriminação e da sensibilidade às situações de violência e intimidação; - promover a integração das crianças, a compreensão da reciprocidade nas relações e a habilidade para resolver conflitos de modo não violento; - mostrar a importância da comunicação para resolver conflitos e superar preconceitos.
"Bullydance" (vídeo)	- compreender e rejeitar o dano que produz os maus-tratos entre alunos; - tomar consciência da necessidade de pedir ajuda quando se está sofrendo maus-tratos, assim como compreender o valor de ajudar a vítima e a covardia de abusar; - desenvolver habilidades sobre o que se pode fazer para erradicar os maus-tratos.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2016)

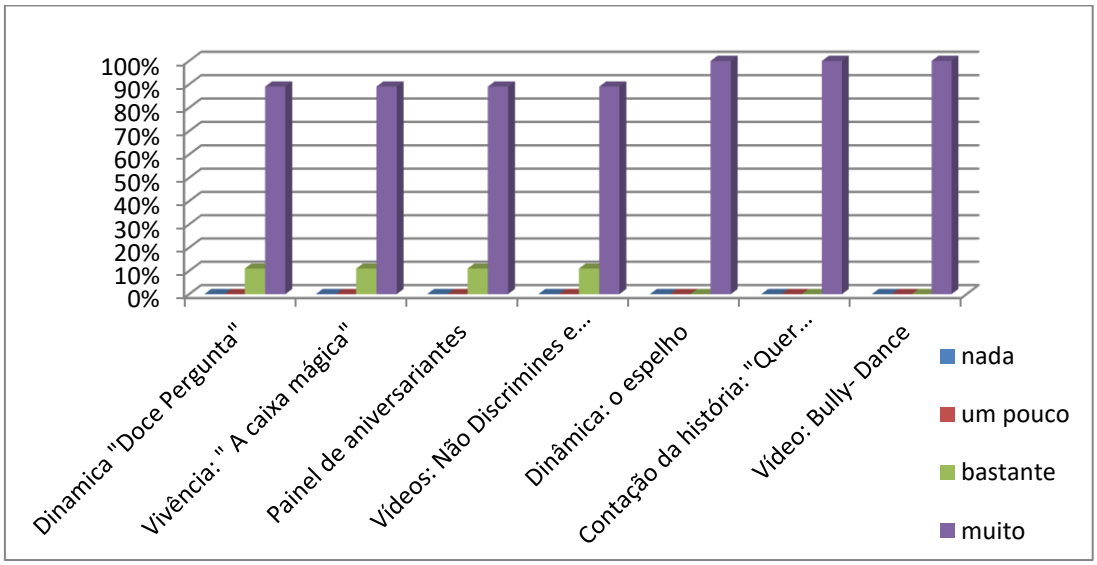
Nesse módulo, foi possível observar e destacar os seguintes aspectos: os materiais utilizados, com base no Programa proposto por Díaz-Aguado (2006, 2015) foram muito atrativos e consistentes para o trabalho com as crianças; constatou-se a importância de tratar esses conteúdos na escola e por meio de métodos mais ativos, de reflexão, com atividades em grupos; verificou-se a evolução das crianças no desenvolvimento de habilidades para o trabalho em grupo; as atividades desencadearam o reconhecimento e rejeição das crianças com relação às situações de violência e maus- tratos; apesar de sugerirem formas de resolução para os problemas de convivência da escola de modo mais coercitivo e heterônomo, as crianças passaram a reconhecer melhor a possibilidade de serem mais protagonistas; a relação da professora com a turma mudou para uma melhor qualidade, oportunizando um clima mais tranquilo e favorável à aprendizagem na sala de aula; durantes as atividades foi possível perceber que as crianças consideravam as situações de maus-tratos e intimidações entre as crianças como brincadeira entre elas e não como algo que desrespeitava e atingia a dignidade dos colegas. Com as atividades desenvolvidas foi possível trabalhar essas questões e promover a sensibilização das crianças a essas situações.

MÓDULO C - Atividades de avaliação e integração final

No Módulo C, na finalização do Programa, com o objetivo de colher as impressões e relatos dos alunos e da professora, aplicamos uma ficha de avaliação, em escala likert de quatro pontos, em que era perguntado o quanto os participantes haviam gostado de cada um das atividades desenvolvidas.

Na avaliação todas as crianças demonstram ter gostado muito das atividades, tal como pode ser visualizado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Respostas das crianças à pergunta *"O quanto você gostou das atividades que realizamos nos últimos meses*?".



Fonte: Elaborado pelas autoras (2016)

Seguem exemplos de falas das crianças:

> *Aprendi muitas coisas com a dos Blues: aprendi que não devemos julgar as pessoas pelo que elas tem e sim pelo que elas são por dentro. Todos nós temos nossas qualidades. Aprendi muito com a UNESP. Obrigada por me ensinar muitas coisas. Vocês trouxeram felicidade para minha vida. Obrigado, Unesp, obrigado.* (Menina, 09 anos).

> *Muitas coisas aprendi: a não fazer coisas erradas, não bater, não brigar, não surrar, não socar, não morder e não espancar.* (Menino, 09 anos).

> *Nessa história de hoje eu aprendi que quando a gente faz uma arte a gente tem que aguentar. Aprendi também que se vocês forem embora a gente vai ficar com muitas saudades.* (Menino, 09 anos).

Assim como as crianças, a professora também afirmou ter gostado muito das atividades e fez o seguinte relato:

> *Podemos conviver em equipe, sem atritos, brigas, resolvendo na conversa, colaboração. Gostaria, se tivesse a oportunidade, de continuar o projeto nos próximos anos, pois, nos ajuda a repensarmos sobre atitudes e gestos no dia no dia a dia da escola. Finalizo como positivo todo o desenvolvimento do mesmo.* (Professora da turma)

De acordo com os registros e a avaliação da turma, é importante evidenciar o quanto as crianças necessitam de intervenções dessa natureza, e em suas falas demonstraram que entenderam os objetivos do trabalho.

Considerações finais

Após o desenvolvimento do Programa, faz-se necessário destacar que os objetivos foram alcançados, uma vez que foi possível visualizar mudanças nas relações entre as crianças e entre estas e a professora da turma, visto que os participantes tiveram a oportunidade de reconhecerem a si mesmos e aos colegas como valor, e puderam vivenciar e a tratar a convivência como um aspecto essencial; o qual deve ser trabalhado, refletido e discutido na sala de aula e na escola, merecendo de atenção, tempo e espaço para isso.

Outro ponto importante foi a promoção de atividades em grupo, o que favoreceu às crianças e à professora esse tipo de experiência e o desenvolvimento de habilidades básicas para a cooperação. Também, por meio das atividades, de seus conteúdos e estratégias foi possível contribuir para o desenvolvimento de habilidades básicas de comunicação entre as crianças e, até mesmo, com relação à melhoria do tipo de linguagem utilizado pela professora, de mais valorativa (no início) para mais descritiva.

Considerando a limitação referente ao curto tempo de duração do Programa, foi possível analisar que não foram incluídas estratégias de aprendizagem cooperativa, pois apesar de termos realizado diversas atividades em grupo, não foram utilizadas técnicas mais específicas nesse âmbito. Outro limite do Programa que merece atenção é o de que no mesmo não foi incluída a formação de professores, pois houve a participação somente da professora da turma e ficou restrita ao desenvolvimento das atividades e não ao seu planejamento.

Enfim, considerando seus alcances e limitações, o Programa de Intervenção foi fundamental para a nossa formação e representa o início de muitos trabalhos que ainda serão desenvolvidos.

Referências

ABRAMOVAY; M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. 2. ed. Brasília: UNESCO. 2002.

ABRAMOVAY; M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos:** violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

CHARLOT, B. A violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n.8, p. 432-443, jul/dez 2002.

DÍAZ-AGUADO, M. J. **Del acoso escolar a la cooperación en las aulas.** Madrid, España: Pearson Educación, 2006.

DÍAZ-AGUADO, M. J. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula.** Adonis: Americana, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

A EDUCAÇÃO PARA O PENSAR – FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E JOVENS NO PROJETO DE REVITALIZAÇÃO DA BIBLIOTECA DA ESCOLA ESTADUAL DR. LUIZ PINTO DE ALMEIDA NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA DO SAPUCAÍ – MG "TRABALHANDO O PENSAMENTO MULTIDIMENSIONAL"

Rita de Cássia de Campos Andery
Mestre em Educação - UNIVÁS
rita.andery@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo diz respeito ao relato de experiência acerca do trabalho de Filosofia – Educação para o Pensar - de Matthew Lipman que se encontra em andamento no Projeto de Revitalização da Biblioteca da Escola Estadual Dr. Luiz Pinto de Almeida realizado na cidade de Santa Rita do Sapucaí-MG com as turmas dos 1º anos do Ensino Fundamental I e dos 6º anos Ensino Fundamental II e propõe uma reflexão/diálogo sobre: Quais as diferenças observadas nos alunos em seus diversos níveis da educação quanto ao desenvolvimento do seu pensamento multidimensional a partir da Metodologia da Comunidade de Investigação de Matthew Lipman? Como essa Educação pode transformar nossas crianças e jovens atualmente incluindo crianças com necessidades educacionais especiais? Como o professor se torna peça chave no processo reflexivo/dialógico do pensamento multidimensional? Muitas vezes, nos pegamos fazendo perguntas que não sabemos responder; presenciamos fatos aos quais não sabemos o que pensar a seu respeito; nos deparamos com situações que não sabemos como nos comportar, que atitude tomar... Através da reflexão filosófica podemos alcançar atitudes que se distinguem de outras formas de pensamento, até a tomada de decisão para problemas mais corriqueiros pode ser transformada em tema de profunda reflexão, buscando e revelando significados que trazem clareza e coerência dentro de nossas ações.

[1] Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí-Univás (2015). Professora na graduação de Filosofia Geral, Metodologia do Ensino de Filosofia e Currículos e Pós-Graduação da FAI – Centro de Ensino Superior em Gestão, Tecnologia e Educação de Santa Rita do Sapucaí –MG.(2015/2016). Professora de Didática, Metodologia de Matemática e Ciências no curso Normal/Magistério da Rede Pública de Santa Rita do Sapucaí/MG (2016).Professora no módulo de Orientação Educacional no curso de Pós Graduação em Gestão Educacional da Universidade Vale do Sapucaí - UNIVÁS - (2016). Pós Graduada em Ensino de Sociologia e Filosofia pelo Instituto Brasileiro de Formação - Joinville -SC - IBF - (2016). Pós-graduada em Metodologia do Ensino Religioso pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER de Santa Rita do Sapucaí - MG (2016) Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade São Francisco (1998). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, Filosofia da Educação e Filosofia para Crianças e jovens Educação para o Pensar. Pós-graduanda em Psicopedagogia pela Faculdade Católica Dom Bosco - Campo Grande - MS -UCDB (2016 em andamento).É membro do Grupo de Pesquisa em Filosofia da Educação - GRUPEFE - Pesquisadora UNINOVE, cadastrado no CNPQ. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ética, Política e História da Educação Brasileira NEPHEB - UNIVÁS, pela Linha de Pesquisa Fundamentos da Educação, Ética e Política, cadastrado no CNPQ.

Palavras-chave: Educação para o Pensar. Comunidade de Investigação. Pensamento Multidimensional. Reflexão. Diálogo

INTRODUÇÃO

Este artigo diz respeito ao relato de experiência acerca do trabalho de Filosofia – Educação para o Pensar[2] - de Matthew Lipman que se encontra em andamento no Projeto de Revitalização da Biblioteca da Escola Estadual Dr. Luiz Pinto de Almeida na cidade de Santa Rita do Sapucaí-MG com as turmas dos 1º anos do Ensino Fundamental I e dos 6º anos do Ensino Fundamental II e propõe uma reflexão/diálogo sobre : Quais as diferenças observadas nos alunos em seus diversos níveis da educação quanto ao desenvolvimento do seu Pensamento Multidimensional[3] a partir da Metodologia da Comunidade de Investigação[4] de Matthew Lipman? Como essa Educação pode transformar nossas crianças e jovens atualmente, incluindo crianças com necessidades educacionais especiais? Como o professor se torna peça chave no processo reflexivo/dialógico do Pensamento Multidimensional?

Objetivou-se conhecer, através da análise dos relatórios colhidos na prática em sala de aula como as crianças e jovens envolvidos passariam a se comportar e que diferenças

[2] Este termo, cunhado por Matthew Lipman (1990,1995), filósofo norte americano do século XX, nos mostra que a "Educação para o Pensar" almeja a formação da autonomia do pensar nos alunos e acredita que o trabalho com a filosofia é um caminho para despertar a consciência e a prática do mesmo. O trabalho da "Educação Para o Pensar" caracteriza-se pelo estímulo à reflexão, desvinculando-se do ensino-aprendizagem como emprego meramente conteudista da educação.

[3] Pensamento multidimensional significa demandar um conjunto de esforços intencionais, buscando incentivar as crianças e jovens a exercer um pensamento reflexivo, rigoroso, crítico, profundo, criativo, cuidadoso, contextualizado e autocorretivo.

[4] A metodologia empregada no programa é a da comunidade de investigação, que funciona basicamente da seguinte maneira: inicialmente, as crianças são dispostas em círculo e solicitadas a se alternarem na leitura em voz alta do episódio do romance que estiver sendo trabalhado. Finda a leitura, o professor se encarrega de registrar na lousa os assuntos escolhidos por cada aluno para serem debatidos. Em seguida, a turma seleciona os mais relevantes, e tem início a discussão. Todos são estimulados a falar com liberdade o que pensam dos assuntos abordados e das opiniões dos colegas. Ao professor, cabe coordenar a discussão, atento ao desempenho argumentativo (lógico) dos alunos. Através dessa "investigação dialógica cooperativa" (LIPMAN, 1990, p. 121), as crianças vão aprendendo a distinguir um argumento bom de um ruim, a exigir dos outros e de si mesmas coerências nas argumentações e a se autocorrigir ou seja, através da comunidade de investigação, elas aprendem a "pensar melhor", tornando-se mais racionais. Vê-se, portanto, que o diálogo tem papel fundamental na metodologia do programa, fundada no pressuposto de que o pensamento se desenvolve paralelamente à aquisição da linguagem. Não se trata, porém, de um diálogo qualquer, um mero bate-papo descomprometido. Antes, precisa ser criterioso e logicamente disciplinado (LIPMAN, 1995, pp. 31-32, 342).

apresentariam a partir de então e como essas diferenças se mostrariam relevantes. Buscando assim incentivar as pessoas, especialmente as crianças e os jovens, a exercerem um pensamento reflexivo, rigoroso, crítico, profundo, criativo, cuidadoso, contextualizado e autocorretivo, podendo contribuir assim, para um pensamento autônomo. Na atividade filosófica com crianças busca-se transformar a sala de aula em uma "Comunidade de Investigação". Deste modo, entende-se que o diálogo não é apenas uma estratégia educacional, mas também um princípio educativo onde os alunos são instigados à participação. Sendo assim, há a exigência de uma nova perspectiva por parte dos professores, os quais deverão ser estimuladores da dimensão dialógica. Com a prática dialógica novas descobertas são feitas, o reconhecimento do outro e a capacidade de pensar por si. Enfim, no diálogo com as crianças e jovens há a oportunidade de problematizar acerca das situações do cotidiano.

Para fundamentar todo o trabalho realizado e analisado, até o momento, paralelamente a esta investigação empírica, foi realizado um levantamento nos conceitos filosóficos em estudos bibliográficos em obras do autor Matthew Lipman (1990, 1995, 1997), Marie-France Daniel (2000), John Dewey (1979a, 1979b), Paulo Freire (2006) que embasam esta prática desenvolvida, no intuito de compreender a visão metodológica que desencadeia toda ação pedagógica no ensino de Filosofia e da "Educação para o Pensar" como preconizou Lipman (1990). Quanto à metodologia empregada foi de natureza dialética, de cunho qualitativa. Entendendo que por meio da "Educação para o Pensar" é possível alcançar uma educação transformadora, considerando a criança e o adolescente, como ser atuante, pensante e agente transformador, capaz de filosofar. Segundo Lipman (1990) "Educação para o Pensar", caracteriza-se pelo ato de filosofar, de espantar-se, admirar-se, questionar, refletir, analisar as coisas e a própria existência, num processo racional.

Muitas vezes, nos pegamos fazendo perguntas que não sabemos responder; presenciamos fatos aos quais não sabemos o que pensar a seu respeito; nos deparamos com situações que não sabemos como nos comportar, que atitude tomar... Através da reflexão filosófica podemos alcançar atitudes que se distinguem de outras formas de pensamento, até a tomada de decisão para problemas mais corriqueiros pode ser transformada em tema de profunda reflexão, buscando e revelando significados que trazem clareza e coerência dentro de nossas ações.

A hipótese averiguada foi de que segundo Lipman (1990), a filosofia poderá ter seu lugar assegurado entre as demais disciplinas da escola básica se os professores perceberem que ela lhes pertence mesmo em tempos sombrios pelos quais estamos passando no momento. A filosofia no currículo tenderá a promover o relacionamento entre as disciplinas, reduzindo a

fragmentação dos saberes e proporcionando o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, fomentando assim o desenvolvimento de crianças e jovens tornando-os reflexivos e dialógicos. Almeja-se por meio da "Educação para o Pensar" e da reflexão filosófica alcançar uma educação transformadora, crítica, considerando a criança como ser atuante, pensante e agente transformador, capaz de um pensamento de ordem superior. O termo pensamento de Ordem Superior de Lipman, a partir de 2003, sofreu uma reformulação em sua nomenclatura, para Pensamento Multidimensional, citado em seu livro Thinking in Educacation, sem tradução para o Português.

Para Lipman (1995) ter um Pensamento Multidimensional significa demandar um conjunto de esforços intencionais, buscando incentivar as crianças e jovens a exercer um pensamento reflexivo, rigoroso, crítico, profundo, criativo, cuidadoso, contextualizado e autocorretivo. Esse é um pensamento de excelência, que é conceitualmente rico, coerentemente organizado e persistentemente investigativo. O Pensamento Multidimensional reflete um pensar organizado, sistemático, estruturado com fundamentos sólidos que se apliquem na prática, passível de mudança, correções e complementaridade, fruto de relações e interpelações com conhecimentos já criados e pré-estabelecidos, gerando novos conhecimentos, novas produções dos saberes. Para isso os educandos/educadores precisam estabelecer uma relação de troca e de observância dos mecanismos processuais que geram os pensamentos. Falar da educação reflexiva é considerar uma construção histórica, cultural, de formação de identidade, presente em toda nossa vida, o que faz questionar se esta condição auxilia ou não o aluno a ver o mundo e as pessoas com mais clareza, compreensão, bem como a se situar, agir e socializar-se com ele.

É desafiadora a forma com que se apresenta a tentativa de construir uma educação que atenda às necessidades dos alunos para a vida em sociedade, que reúna conceitos de significação, contextualização, afetividade, proximidade, respeito às diversidades, singularidades, baseadas na ética e autonomia para o pensar em conjunto com professores que estejam preparados para tal situação. Segundo Lipman (1995), para concretizar esta proposta faz-se necessário que o professor também tenha uma formação voltada para a reflexão e o pensar, pois defende que estes respeitem as crianças e os jovens que serão ensinados por eles. Defende ainda que estejam dispostos a examinar suas ideias e comprometer-se com a investigação dialógica.

CONHECENDO LIPMAN E A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS - EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

Matthew Lipman foi o filósofo norte americano responsável pela criação do programa de filosofia para crianças. Na década de 1960 lecionou filosofia na Universidade de Columbia onde se deparou com estudantes que se manifestaram após uma inquietação política, mas muitos deles não entendiam o porquê de estarem nas ruas, não possuíam um objetivo concreto, estabelecido, não possuíam um aparato lógico. Lipman então, como professor de lógica, se propôs a testar um ensino que visasse o raciocínio lógico de modo que a criticidade desses alunos fosse trabalhada e desenvolvida desde cedo. Com a cooperação de Anne Sharp foi criado o IAPC - Instituto para o avanço da Filosofia para Crianças que tinha por objetivo desenvolver nas crianças e jovens a criticidade, o ato de pensar reflexivamente, que conforme Lipman (1995) é entender o raciocínio, o método do pensamento, de modo a realizá-lo visando o melhor resultado. Como o ato de pensar é um meio de associar ideias ou conhecimentos que irão produzir significados, sentido, se faz necessário haver criticidade no processo do pensamento, e isso se faz a partir da reflexão, da análise minuciosa usando critérios e se deslocando do senso comum, que não se trata de um conhecimento inferior e sim de um conhecimento fragmentário, de herança e por isso não questionado.

Conforme Daniel (2000), a Filosofia - Educação para o Pensar é uma reconstrução da filosofia e assim coopera para que haja uma modificação na educação, uma vez que ela, a filosofia, deve levar a criança a interagir com o processo filosófico, não para gerar pensadores mirins, mas que auxilie para que a criança reflita sobre situações corriqueiras, elementos que costumam passar despercebidos por todos nós, participem de discussões, que sejam capazes de conhecer normas e critérios para chegar a elaboração do próprio pensamento, discernindo o que é correto ou não para sua vivência, dentro dos valores éticos e morais, tornando-se assim responsável.

> Assim, "fazer filosofia" consiste, por um lado, em refletir sobre conceitos, tais como a verdade, a justiça, a relação, o significado, que pertencem a uma ordem muito mais geral para serem estudados pelas outras disciplinas; por outro lado, é participar de discussões sobre os critérios e normas que envolvem esses conceitos. É essa concepção da prática filosófica que a Filosofia para Crianças privilegia. (DANIEL, 2000, p. 10)

Quanto ao filosofar, Lipman (1995) vem nos trazer que as crianças podem e devem filosofar, pensar filosoficamente, pois ela está à procura de significados, de respostas e

questionamentos e, é algo que fazem espontaneamente desde a mais tenra idade, e sabemos que Lipman nunca teve a intenção de formar filósofos e sim ensinar a criança a filosofar. A filosofia para Lipman (1995), deve ser livre, ativa, deve ser uma experiência, e não estar ligada a uma filosofia puramente direcionada aos estudos filosóficos, ela é importante, mas não essencial. Ela precisa ser percebida nos atos cotidianos, na fala, gestos e olhares, vivemos em um mundo rodeado pela filosofia e não nos atentamos a isso, deixamos passar fatos importantes de total relevância para a construção de um pensamento reflexivo. É importante que a criança perceba a prática, que ela veja a filosofia acontecendo em sua vida.

A VISÃO DE LIPMAN EM LEV VYGOTSKY E PAULO FREIRE

Segundo Souza (1997), Vygotsky nos traz que o pensamento opera a linguagem, inicialmente se desenvolve o pensamento, sem que seja necessário falar, apenas com a observação, e a fala é o modo de externar o pensamento, e que para se falar é necessário organizá-lo, o bem pensar leva ao bem falar. Esses aspectos não vêm de uma única referência, para Vygotsky, por volta dos dois anos até aproximadamente sete anos a criança apresenta duas funções, a interna, que orienta o pensamento e a externa que comunica o pensamento a outros e o mais importante que a fala pode propiciar é o contato social. A linguagem leva a transformação que por sua vez produz a aprendizagem. Lipman, em sua proposta da Comunidade de Investigação deixa claro essa influência de Vygotsky, onde busca aprimorar o pensamento da criança, torná-la autônoma, produtora de suas próprias ideias e assim compartilhá-las com os demais integrantes da comunidade, mostrando-nos que a aprendizagem é uma via de mão dupla, não só no que se refere ao aluno e o professor, uma vez que ambos possuem o mesmo papel dentro da Comunidade de Investigação, o professor deve estimular a busca e o encontro do seu aluno e o conhecimento, mas ambos participam das discussões propostas dentro da comunidade, o professor deve agir e não apenas esperar que seus alunos respondam as questões levantadas, é preciso provocar mudança.

Indo ao encontro à Vygotsky e por sua vez compactuando com os pensamentos de Lipman, Freire (2006) propõe o que ele chama de "Pensar Bem", que é um pensamento "rigoroso", autônomo, que tem criticidade, que não se conforma ao senso comum, é um pensamento elaborado, onde se busca aperfeiçoamento, exige respeito, ética, reflexão, comprometimento, que pouco se diferencia do que Lipman chama de Pensamento Multidimensional, já mencionado anteriormente. Dessa forma Vygotsky e Freire reforçam o

trabalho proposto por Lipman. Diante da prerrogativa acima é que Lipman (1990), apresenta a preocupação de formar alunos no conceito de uma Educação para o Pensar, a qual, reforçando, não possui a pretensão e nem o objetivo de formar filósofos, mas trabalhar com o seu principal elemento: o cultivo do pensamento. Pensar sobre a ação, o ser, estar e vir a ser, focando o ser histórico (homem) e sua relação com o mundo vivido.

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NO TRABALHO COM O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO MULTIDIMENCIONAL

Não menos importante é relatar também aspectos que se relacionem ao professor, uma vez que ele é o instrutor, mediador, um agente facilitador para o ensino e a aprendizagem dos alunos. Lipman (1995), direciona-se aos professores regentes das escolas dizendo que suas experiências devem ser significativas e que contribuam para o crescimento dos alunos interna e externamente, ao que se refere a escola, para que assim seja possível chamá-los de educadores. Ele desconsidera o diploma do professor como comprovação de que ele está preparado para lecionar, antes é necessário que haja ética por parte do professor, uma vez que ele serve de referência e influência para seu aluno.

A educação aqui não está relacionada ao poder, mas sim ao respeito, é necessário que o professor não busque separar a criança de seus valores já existentes, vê-se, então, o professor como um ouvinte das opiniões de seus alunos, não interferindo na construção do pensamento quanto a posicionamentos pessoais dele, antes dialogando e direcionando para que o aluno aprimore o seu próprio pensamento, deixando o aluno crescer, mas, não o abandonando e sim caminhando com ele.

Observamos então a importância e responsabilidade do professor, pois é incumbência dele que não só ensine conteúdos como também ensine a pensar criticamente, segundo Daniel (2000) não é o simples ato de pensar, que é involuntário, e sim que deve ser um ato voluntário, algo que o indivíduo se proponha e force a fazer, não é uma situação simplesmente natural, o indivíduo deve se levar a uma reflexão mais profunda, crítica. Ele deve ser autônomo, na medida que o indivíduo se torne ativo, consciente do que e sobre o que pensa e, não tema o erro, pois sabe que ele também é construtivo.

Portanto faz-se necessário o reconhecimento do papel do professor perante a sociedade, que segundo Freire (2006), é o responsável por levar o aluno à curiosidade, ajudá-lo a saná-la e obter novas, uma vez que somos seres em constante construção. A importância do professor em todo este processo visando conhecer, entender as diferenças observadas nos

alunos em seus diversos níveis da educação quanto ao seu desenvolvimento reflexivo e dialógico é que o apresentaremos nos primeiros dados colhidos empiricamente.

O PROJETO E A INCLUSÃO EM AÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL DR. LUIZ PINTO DE ALMEIDA EM SANTA RITA DO SAPUCAÍ – MG

Atualmente vivemos um momento em que mundialmente se fala na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino. A legislação é clara quanto sua obrigatoriedade, independentemente de suas necessidades ou diferenças. Entretanto, não é suficiente apenas esse acolhimento, mas que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades, por este motivo a inclusão é uma realidade da escola Dr. Luiz Pinto de Almeida há quatro décadas pelo menos e os alunos com necessidades educacionais especiais, fazem parte ativa de todos os processos que ocorrem na escola. A participação destes alunos no projeto tem sido significativamente relevante.

O instrumento escolhido nesta pesquisa para investigar a realidade apontada foram relatos/depoimentos dos próprios alunos do sexto ano apresentados na comemoração dos 50 anos da escola. Objetivou-se conhecer, através da análise dos relatos colhidos na prática em sala de aula como os alunos envolvidos passaram a pensar, se comportar e que diferenças apresentaram a partir de então e como essas diferenças se mostraram relevantes. Para organização dos dados recolhidos, sua categorização e análise dos depoimentos observados dentro da Comunidade de Investigação e depois apresentados no dia da comemoração procederam-se à leitura de todos os relatos feitos pelos alunos e foi feita a seleção daqueles que mais se evidenciaram, quer pela recorrência, quer pela relevância ante a questão. Os alunos foram identificados como A1, 2, 3 ...; para o sigilo das identidades da pesquisa.

AMOSTRAGEM DE RELATOS DOS ALUNOS DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Os relatos escolhidos foram resultado do fechamento do período do segundo semestre de 2016, período de implantação do projeto na escola. O que nos chamou atenção foram as inferências construídas em tão pouso tempo, evidenciando e reforçando a aplicabilidade da proposta de Lipman.

Pergunta: O que eu acho do Projeto Educação para o Pensar?

A1 (Inclusão):

Eu acho que essa aula é essencial para todos os tipos de pessoas, para mudar o ponto de vista delas.

Tem muitas pessoas pelas ruas que sofrem " Preconceito, Racismo, Bullying, etc," e essa pessoas não tem como se defenderem.

Se todas as pessoas do mundo tivessem essa aula o mundo não seria como é hoje cheio de violência, preconceito, racismo, bullying e muito mais.

O meu modo de pensar é diferente de outra pessoa, mais existe um monte de gente que pensam fazer o mal para outra pessoa, para ela não se dar bem na vida. Mais se toda vez que me provocavam, falavam mal de mim, me excluíam, eu ficasse quieta eu estaria triste lá no chão como se não existisse outra vida, mais não, eu me defendia e estou feliz hoje e sempre vou estar.

Então se você sofre com bullying, pré-conceito, racismo, racismo não abaixe a cabeça e sim levante-a mais alto ainda e se defenda revidando sem agressões físicas e verbais.

E também pense no que fala para não magoar outras pessoas. (SIC)

A2:

A importância é que quando estamos nela falamos sobre coisas que raramente conversamos em casa como: amizade, união, companheirismo, etc. Também me ajuda a ter mais respeito e ser mais respeitoso, mas não que a minha família não me dá respeito e dá também educação. Porque sem respeito e educação a gente não arruma trabalho nem de lixeiro. (SIC)

A3:

Pense!

Tudo o que iremos fazer no mundo precisamos pensar. Mas as pessoas não pensa quando vai fazer algo, não pensa em suas atitudes, apenas fazem o que fazem e depois não quer saber o que vai acontecer, se sua atitude foi ruim ou boa, se deixou alguém feliz ou triste, etc.

Às vezes as pessoas briga com a melhor amiga porque não pensou direito e isso é muito triste porque assim o mundo terá poucos amigos e muitos inimigos. Devemos pensar muito bem no que fazer para deixar o outro feliz e assim ter novas amizades.

A maioria das pessoas não pensam, e assim o mundo acaba tendo muitos roubos, destruições, pessoas de matando, etc. Mas as poucas pessoas que pensam ajudam muito o mundo. Então para mim o "Educação para o Pensar" é que nós precisamos pensar mais nas nossas atitudes antes de fazê-la.

Então, pare, pense e veja bem se o que você vai fazer vai lhe ajudar. Então: pense! (SIC)

A4:

Para mim a importância do projeto educação para o pensar para todos nós é que vai nos amadurecer, e vai nos preparar para o nosso dia a dia no mundo atual, nos ajuda a pensar no que a gente vai fazer, está fazendo, ou já fez, nos ajuda a refletir sobre as nossas atitudes, nossas escolhas, nossas decisões, nos ajuda a conviver mais com as pessoas, nos ajuda para

ficar informados sobre o que está acontecendo e também para pensar quais serão as nossas atitudes, nossas decisões quando isso acontecer.

Enfim a importância do projeto Educação para o Pensar é essa, nos amadurece, nos prepara para enfrentar o mundo atual, nos ajuda a pensar mais sobre as nossas atitudes e nos enriquece de assunto e conhecimento. E essa é a minha opinião sobre a importância do projeto Educação para o Pensar. (SIC)

Para tal resultado mesmo que provisório e talvez prematuro ainda, faz-se necessário entender que a Comunidade de Investigação é trabalhada em cima de regras para que todos os alunos possam ter sua vez de falar, para que possam contraporem-se as ideias, pressupor, inferir, autocorrigir, exemplificar, contra exemplificar, criticar, comparar, estabelecer relações, parafrasear, demonstrar, questionar, etc, de modo a não se desrespeitar a opinião alheia e sim construir novos conceitos e ideias. Observamos na prática e na produção dos alunos que eles são capazes de realizarem todas essas habilidades e elas são trabalhadas a todo o momento dentro da Comunidade de Investigação. Conforme Lipman (1990) muitas coisas influenciam e inspiram as crianças, mas elas são totalmente capazes de pensarem por si próprias e de empenharem-se em uma investigação seja ela considerada de cunho simplório ou não.

Em especial, notou-se a preocupação em se mostrar pensante, quando usualmente utilizamos o termo “eu acho”, várias delas se preocuparam em usar “eu penso”, e pediam um tempo dizendo que estavam pensando, que gostariam de realizar suas colocações posteriormente. Mais elaborados, notam-se as interferências realizadas por eles para ajudar um colega a aprimorar seu pensamento, eles fazem inferências, estabelecem critérios, se preocupam em estarem sendo claros ao entendimento do outro. Lipman (1990) nos salienta que os alunos devem ser capazes de tirar conclusões, de fazerem inferências e identificá-las e, que com o passar do tempo, com a criteriosidade sendo maior, o professor utilizando do seu posicionamento quanto a sala de aula e levando seus alunos a um aprofundamento, as habilidades são trabalhadas e executadas sem que as crianças percebam inicialmente, mas com o tempo elas se colocaram dizendo, por exemplo, que gostariam de fazer uma autocorreção, assim trabalhando um processo de construção conjunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de começar a responder parte de nossas reflexões e questionamentos, entendemos que as diferenças observadas nos alunos em seus diversos níveis da educação quanto ao seu desenvolvimento reflexivo e dialógico a partir da Metodologia da Comunidade de Investigação de Matthew Lipman vem sendo satisfatória, lembrando que esse processo demanda tempo e é inicial para se ter uma análise mais profunda. No que diz respeito a transformação dos alunos pudemos notar que o trabalho do desenvolvimento do pensamento multidimensional começa a aparecer nas inferências e questionamentos colocados pelos mesmos.

Muraro (2013), nos traz umas das célebres frases de Lipman “O que os filósofos e as crianças têm em comum é a capacidade de se maravilhar com o mundo" e, tal frase se torna afirmativa para a análise que faremos sobre a parcial de dados apresentados pelos relatos. A Comunidade de Investigação de Lipman, a abordagem trabalhada nos temas foi feita de modo a seguir o que o autor já propunha quando se tratando em ouvir o que seu aluno tem a dizer, em dar vez e voz a eles, sendo que são agentes da própria construção de conhecimento não deixando de lado a responsabilidade do professor, já citada neste artigo. Os alunos do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Dr Luiz Pinto de Almeida, já fazem parte de um período em que o ensino é articulado, que não está mais tradicionalista, onde o aluno era mero receptor de conteúdos, em um momento em que ter voz dentro de uma sala aula não existia tão abertamente quanto nos tempos do século XXI, por isso e pela curiosidade nata que trouxe desde a infância, é que vemos a diferença de aprofundamento quando se tratando de questionamentos. O programa de Lipman, tem como um de seus objetivos levar a criança a ter um pensamento multidimensional, que, segundo Daniel (2000) leva ao bem ouvir, bem falar, a estudar de modo que seja produtivo, a aprender e a se expressar e, a ciência capaz de fazer com que a criança chegue a tais habilidades é a Filosofia. A filosofia vem orientar para que se chegue ao Pensamento Multidimensional, que é formado pelo pensamento crítico, criador, reflexivo e cuidadoso.

Segundo Andery (2015) nos pensamentos Lipmanianos vemos que: O que importa é pensar exatamente na filosofia como condição de reflexão e ação, e que nessa pesquisa se propõe a construção de uma “Educação para o Pensar”. Ler, ouvir, falar, raciocinar, escrever são os exercícios de aprendizagem em sala de aula, ou seja, exercícios acadêmicos, mas devemos nos preocupar também com o cultivo do pensamento. Nessa concepção de pensamento é que a filosofia entra na didática pedagógica do educar, não sendo considerada com uma

disciplina a mais na grade curricular, mas a integração da aprendizagem e do ensino de todas as outras disciplinas tornando-se um norte necessário para os alunos dentro da escola e fora dela, ou seja, no mundo.

REFERÊNCIAS

ANDERY, R. C. C. **Filosofia na escola**: Uma Contribuição Necessária para um Espaço Reflexivo e Democrático. 04/08/2015. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Univás – Universidade do Vale do Sapucaí. Minas Gerais. 2015.

DANIEL, M. **A filosofia e as crianças**. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979a.

_____. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979b. (Atualidades Pedagógicas, v. 21)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed.São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 41. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2006.

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. São Paulo/SP: Summus, 1990.

_____. **Natasha: Diálogos Vygotskyanos**. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **O pensar na educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

_____. ; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo/SP: Nova Alexandria, 1997.

SOUZA, S. J. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 5.ed. Campinas/SP: Papirus. 2000.

A ESCOLA DO ACOLHIMENTO X A ESCOLA DO CONHECIMENTO: PROBLEMATIZANDO A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA SOCIAL INCLUSIVA [1] [2]

Joyce Baldim Azevedo
Acadêmica do Curso de Pedagogia
Universidade Federal de Alfenas

Letícia Garcia de Oliveira
Acadêmica do Curso de Pedagogia
Universidade Federal de Alfenas

Cláudia Gomes
Profa. Dra. Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL
Universidade Federal de Alfenas

Resumo
O presente trabalho apresenta uma análise que vincula a formação e atuação dos professores compreendida em uma perspectiva social inclusiva, partindo do princípio da desigualdade social e das afecções emotivas, com base no objetivo de explorar os desafios práticos e teóricos da formação e atuação referentes aos paradigmas da inclusão e exclusão, nos âmbitos social e escolar, destacando os direitos e oportunidades de todos os alunos indistintamente. Com base nos aportes teóricos da Psicologia Histórico Cultural sobre afeto e a emoção como base para a constituição, intensificou-se debates que vinculam a questão da formação docente alinhadas aos pressupostos de humanização. Como metodologia qualitativa, foi realizado um estudo de levantamento de informações que contou com a participação de cinco acadêmicas do curso de Pedagogia, a partir da realização de grupos de discussões e diferentes materialidades mediadoras. Como resultados, pôde-se evidenciar, a partir das informações que as professoras em formação inicial concederam, certa dificuldade no trânsito teórico e metodológico quanto a deflagração das desigualdades e exclusões na escola, com a tradução muitas vezes de práticas que naturalizam a dicotomia existente entre a escola do conhecimento e a escola do acolhimento ofertada aos alunos a partir de suas diferenciações físicas, relacionais, sociais e econômicas.

Palavras-chave: Inclusão Social, formação docente, humanização.

INTRODUÇÃO

Ao abordar a educação inclusiva como objeto de investigação, muitos conceitos e problemáticas se sobrepõem dependendo do tema que se pretende abordar; isso acontece em decorrência da amplitude conceitual que cerca a temática, já que muitos fatores de ordem social, política e educacional estão interligadas à inclusão. A educação inclusiva, como já

[1] Agradecemos à FAPEMIG pelo apoio.
[2] A pesquisa se originou do trabalho de conclusão de curso homônimo desenvolvido pelas acadêmicas do curso de pedagogia da Universidade Federal de Alfenas, Joyce Baldim Azevedo e Letícia Garcia de Oliveira, sob orientação da Profa. Dra. Cláudia Gomes.

defendido por Sanches (2005), pressupõe que as escolas sejam espaços abertos a todos, nas quais os alunos teriam a oportunidade de aprender independente de suas dificuldades, uma vez que o ato educativo se concentra na diferenciação curricular inclusiva.

Gomes (2012) chama atenção para o fato de que a necessidade de aprimoramento constante no que se refere às relações sociais exige que atitudes discriminatórias diante das desigualdades e diferenças entre as pessoas sejam aprimoradas. A necessidade de inclusão que emerge a partir das condições de desigualdade de oportunidades, da inconsistência política e curricular e da própria concepção popular que é produzida historicamente, impactam o âmbito educacional e as instituições de ensino.

Atreladas a essas problemáticas, existe ainda uma preocupação com as constituições emocionais e afetivas erigidas pelos diferentes sujeitos que vivenciam experiências educacionais, em especial nos casos de necessidades de inclusão social. Não se pode ignorar a manifestação da emoção e do afeto em investigações que culminam na exploração das diferentes relações e, convergindo com Vygotsky (2001), os sentimentos não podem se manter indiferentes ou impassíveis na expressão do comportamento humano, pois quando se é afetado as conexões entre mente e corpo se alteram em decorrência das reações psicológicas originadas a partir das transformações psíquicas e orgânicas da emoção.

Já no cenário histórico e legislativo ocidental, evidencia-se avanços importantes no que diz respeito à educação inclusiva e às necessidades educacionais especiais, sobretudo a partir da década de 1980. Progressivamente, as sociedades com organização democrática têm inserido discussões e defesas que reputam a inclusão como direito de todos em relação aos espaços sociais (MAZZOTA; D'ANTINO, 2011). Ainda assim, existe um desafio muito grande para garantir a efetivação da educação de qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva, assim como a inclusão social de sujeitos desfavorecidos em detrimento de inconsistências ou conflitos sociais.

Para que não haja delimitações na educação e na escola inclusiva, as autoridades precisam estar comprometidas e empenhadas no trabalho a ser feito para os alunos, partindo também da realidade e necessidade dos excluídos. As escolas inclusivas, como modo mais efetivo de atingir a educação para todos, deve ser reconhecida como uma política governamental, privilegiando o desenvolvimento da nação. As mudanças irão acontecer se as políticas forem modificadas, caso contrário as escolas serão desfavorecidas com a falta de recursos, materiais e capacitação para os profissionais (GOMES; BARBOSA, 2006).

Destarte, a investigação apresentada neste estudo contou com a participação de acadêmicas do curso de pedagogia da Universidade Federal de Alfenas de Minas Gerais, com

sessões de encontros que propuseram problematizações acerca da temática da educação inclusiva e da inclusão social. O desenvolvimento do estudo está estruturado a partir de três subcapítulos, sendo os dois primeiros constituídos por fundamentações que sustentam tópicos que envolvem valores implícitos da exclusão nas propostas educacionais e a dimensão afetiva da desigualdade na constituição humana.

OBJETIVOS

Pensando a partir dessas colocações, a presente pesquisa teve por objetivo explorar os desafios práticos e teóricos da formação e atuação referentes aos paradigmas da inclusão e exclusão, nos âmbitos social e escolar, destacando os direitos e oportunidades de todos os alunos indistintamente.

MÉTODO

Considerando os objetivos pretendidos com este estudo, optou-se por realizar pesquisa de campo com abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa possibilita ao estudo de um fenômeno considerar as relações que se estabelecem dentro da realidade abordada, além de viabilizar a contextualização para o qual se destina a investigação (GODOY, 1995).

Como explicitado por Gil (2008), o estudo de campo, por sua vez, demanda um aprofundamento maior com relação às questões propostas, e sua flexibilidade permite a reconsideração de novos objetivos ao decorrer da investigação. Esse método de pesquisa concentra-se no estudo de uma comunidade, que não necessariamente tenha relação geográfica, pois pode representar um conjunto de fatores que estão relacionados com um fenômeno em comum (GIL, 2008).

O contato com as participantes[3] foi realizado na Universidade Federal de Alfenas, momento em que foram informados procedimentos e objetivos da pesquisa, bem como a organização de encontros para coleta de dados. Para o desenvolvimento dos assuntos houve uma preparação destes encontros, estruturados com temas, fotos, questões disparadoras e discussões. As discussões de cada encontro foram gravadas e transcritas para serem analisadas, sendo que cada encontro teve duração média de 40 minutos.

Os procedimentos de análise foram admitidos a partir da proposta de análise de estudo

[3] Todas as cinco acadêmicas participantes da pesquisa participaram como integrantes do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Alfenas.

de campo sintetizados por Gil (2008), que consiste em três momentos do processo de análise, os quais se denominam como redução, categorização e interpretação dos dados. Aguiar e Ozela (2006) mostram que utilizar categorias nos permite romper com dicotomias de interno-externo, objetivo-subjetivo, significado-sentido, deixando de lado as visões naturalizantes que são baseadas numa concepção de homem constituída na existência de uma essência metafísica.

Assim, os tópicos extraídos da redução dos dados foram categorizados com base em cinco indicadores de análise, sendo eles: formação docente, educação e superação, estratégias metodológicas, formas relacionais e enfrentamento social, que posteriormente foram organizados em núcleos de significação propostos por Aguiar e Ozella (2006), que consistem em uma instrumentalização baseada na perspectiva sócio-histórica sobre o processo de apreensão de significados que os sujeitos constituem, numa proposta que parte de três processos: levantamento dos pré-indicadores, sistematização dos indicadores e sistematização dos núcleos de significação.

DESENVOLVIMENTO:

Partindo da concepção de que a formação docente representa uma esfera composicional da própria formação humana, o condicionamento histórico-social do sujeito é entendido como decisivo na atividade coletiva para a formação das funções superiores individuais. Dessa forma, tanto a mediação cultural presente no processo de conhecimento, como a perspectiva individual de aprendizagem no que diz respeito ao reconhecimento sociocultural, se configuram como componentes básicos da formação (LIBÂNEO, 2004). Assim posto, é necessário ainda delinear uma base teórica para sustentar a exploração do material coletado, exatamente o que veremos nos dois capítulos a seguir.

Valores implícitos e necessários às propostas educacionais inclusivas: a inclusão pela exclusão:

Não é possível problematizar a inclusão e a educação inclusiva sem, concomitantemente, abordar questões paralelas ao tema, referentes à exclusão. Por sua vez, a exclusão como conceito abre margens para outras discussões ainda mais amplas, que alcançam esferas da sociedade interdependentes – como o capital econômico e a discrepância entre a qualidade de vida das diferentes classes sociais. Sawaia (2001) põe em evidência a

cautela necessária para se explorar o conceito da exclusão, sendo este um tema cujas análises existentes comumente apresentam inclinações que desconsideram uma ou mais características em detrimento de outras, sendo que a centralidade analítica fundamental ao tema da exclusão é a injustiça social.

Na exclusão, uma série de categorias e processos pode ser considerada para a compreensão de diferentes situações que culminam no fenômeno exclusivo, mas se destaca especialmente como uma ruptura do vínculo social (WANDERLEY, 2001). Se por um lado não se deve minimizar a exclusão à sua dimensão socioeconômica, por outro não se deve igualmente desconsiderar a desigualdade social e seu potencial gerador de exclusão.

A exclusão precisa, portanto, ser compreendida como expressão das contradições impostas pelo sistema capitalista, como um fenômeno presente nos tramites das relações sociais, e não apenas como uma fatalidade cuja normalização e minimização vem se arrastando no senso comum (VÉRAS, 2001).

Wanderley (2001) também resgata a colocação histórica de que os menos favorecidos – em suas múltiplas colocações – sempre povoaram os espaços sociais, mas apenas a partir da década de 90 que a noção de exclusão social se enraizou nos debates acerca da desigualdade.

Sobre os mecanismos de manutenção que reforçam a exclusão, estes não poderiam existir sem a interferência de um sujeito histórico – ao contrário do que propõem as reformas educacionais –, pois a necessidade de pensar a inclusão como possibilidade social para os desfavorecidos somente existe em decorrência de uma sociedade que exclui (MICHELS, 2006).

Existe uma dualidade contraditória ao se problematizar os processos de inclusão e exclusão social. Por um lado, a compreensão de exclusão deflagrada nos espaços sociais parece ter adquirido um significado substancial à categorização das possibilidades de concentração do fenômeno, ou seja, à exclusão designa-se um caráter de justificação para qualquer resultado de ação excludente. Sob outra perspectiva, a exclusão se torna parte de um decurso social momentâneo, como se a situação política e econômica de uma sociedade fossem tão temporárias quanto os efeitos da exclusão que dela derivam (CORREIA, 2004).

Às margens da exclusão e das tentativas de revertê-la, a educação tenta atingir um nível de intervenção que decorra aos princípios da escolarização atrelados à humanização. Michels (2006) chama a atenção para o quanto a instituição escolar se demonstra como espaço privilegiado, uma vez que possibilita a socialização de saberes e valores que por ela se legitimam.

Concomitante com Libâneo (2012), a forma como a escola se posiciona frente à

inserção do aluno não deveria fazer distinções. A desigualdade social que limita o desenvolvimento igualitário dos alunos em decorrência de não incluir a diversidade, gera uma dissonância de oportunidades quando inclui no ambiente escolar o sujeito que vive em condições sociais favorecidas, e "aceita o pobre" como uma forma retórica de manter uma falsa igualdade – uma discrepância que distingue o acesso à escola do acesso à qualidade de ensino e de oportunidades, a dualidade característica da escola brasileira.

A escola é parte constituinte da sociedade, uma dimensão interdependente, mas que acaba por assumir alguma responsabilidade na consolidação e construção de “traços” que serão introduzidos dentro e fora do ambiente escolar – na sociedade como um todo – e se apropria do objetivo de transformação social, tornando-se produto das relações sociais tanto quanto produtora (MICHELS, 2006).

Entretanto, existem muitos desafios ao centralizar a escola em seu potencial transformador (GOMES, 2010). As reformas nas políticas públicas da educação desencadearam a aproximação de uma perspectiva propositiva, porém, acompanhada da exclusão social. Essa exclusão (MICHELS, 2006) não se concretiza por uma representatividade objetiva – os mecanismos que inferem a exclusão não são mais de ordem operacional, como era no caso da evasão escolar; agora a exclusão enfrentada tem uma dimensão subjetiva mais perversa, pois direciona para o aluno a responsabilidade de sua condição de excluído em detrimento das próprias diferenças.

Nos trâmites da inclusão social e da educação inclusiva, os educadores, professores e todos profissionais envolvidos nas ações educativas precisam que a formação especifica para suas respectivas profissões possibilite que sejam capazes de perceber, intervir e construir concepções acerca da inclusão e da exclusão, bem como das problemáticas apresentadas por seus alunos (CORREIA, 2004). Em decorrência desse fator, o capítulo seguinte abordará exatamente pontuações que demarcam a formação decente, incluindo a dimensão da formação do desenvolvimento humano e das construções relacionais dos sujeitos que compõem o cenário educacional brasileiro.

Afetar-se com a desigualdade na/pela escola: condições subjetivas para o desenvolvimento humano e humanização docente.

A atividade profissional docente permeia todo o processo de formação, uma vez que a apropriação do conhecimento se caracteriza como histórica e relacionada com uma cultura crítica. Libâneo (2004) aponta a importância do pensamento crítico na realidade profissional em sua dimensão formativa:

> Pensar é mais do que explicar e para isso, as instituições precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se frente à realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela (LIBÂNEO, 2004, p.141).

O professor, como sujeito histórico, está condicionado como sujeito em seu desenvolvimento e mediador do desenvolvimento do aluno. Saviani (2008) propõe que o professor consiga, a partir de uma análise da realidade do contexto ao qual pertence, intervir com seu trabalho na tentativa de romper com a noção ilusória de igualdade e da divisão social do trabalho. Essa proposta de oportunidades educativas designadas a todos os indivíduos já era defendida por Vygotky (1993) no início do século XX, independente de apresentarem ou não alguma deficiência, e destaca o papel revolucionário da educação para a vida das pessoas.

De acordo com Severino (2002), os sujeitos devem ser compreendidos em sua totalidade, a qual se subdivide em campos nomeados como tríplice universo das práticas que tecem a existência histórica de um indivíduo, sendo o universo do trabalho; o universo da sociabilidade; e o universo da cultura simbólica, que diz respeito à consciência pessoal, subjetividade e relações intencionais.

Tratar de todos os subcampos que fazem parte desse complexo sistema que é a formação docente é um movimento delicado, pois o trabalho educativo tem, sobretudo, como plano de fundo, a intencionalidade de se produzir em cada individuo, direta e intencionalmente, uma humanidade que, por sua vez, também é produzida por um coletivo que é histórico. Dessa forma, a prática educativa tem por objetivo, de um lado, a percepção dos elementos culturais que os indivíduos precisam assimilar para que se tornem humanos e, por outro lado, a investigação de formas adequadas para que este objetivo seja alcançado (SAVIANI, 2008).

Promover o desenvolvimento dos alunos enquanto produz o seu próprio desenvolvimento é um processo complexo, vinculado com uma necessidade intermitente de romper com representações sociais e individuais que permeiam a própria concepção do ato de ensinar, da aprendizagem, do conhecimento sobre o desenvolvimento humano. As ações relacionadas à como o profissional docente se posiciona com relação às regras, valores e costumes do seu local de trabalho podem representar seu posicionamento histórico, sendo exatamente isso que o define como sujeito docente, independe das condições as quais estão postas a sua atuação (GOMES; SOUZA, 2011).

O desenvolvimento de um indivíduo ocorre em um processo que é construído a partir das interações sociais por ele vivenciadas, considerando seu contexto social e cultural (VYGOTSKI, 1998, 2001, 2004). É pertinente afirmar, portanto, que por meio das interações sociais estabelecidas ao longo da história de vida, a inserção cultural e social é possível e permite que o sujeito explore as vertentes afetivas e emotivas do seu desenvolvimento.

O afeto, esclarecendo, pode então ser entendido como as inclinações ou afecções corporais que se potencializam para mais ou menos intensas, e influencia o modo de agir e se posicionar mediante situações diversas (ESPINOSA, 1957 *apud* SAWAIA, 2009). Compreender como as emoções se vinculam com a exclusão, a partir do sujeito excluído, acarreta uma reflexão sobre como a sociedade cuida e promove qualidade de vida a esses cidadãos.

As emoções são componentes sociais e, portanto, históricos; seus níveis de intensidade e manifestação estão em constante modificação e cada momento histórico prioriza uma ou outra emoção como ferramenta de coerção social. Considerar as emoções como componentes éticos-políticos impulsiona que se considere o corpo do sujeito nas discussões das ciências humanas e sociais (SAWAIA, 2001). Dessa forma, pode-se concluir que as emoções consideradas positivas têm uma influência significativa nas escolhas das ações estabelecidas pelo sujeito:

> Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulagem das reações pelo organismo (VIGOTSKI, 2001, p. 139).

No contexto escolar, Vigotski (1998) afirma que é preciso organização por parte dos educadores, pois todas as ações empreendidas pelos educadores fazem parte de um processo amplo, no qual não apenas o conteúdo é importante, mas também – e principalmente – a fala, e mais em especial, a intencionalidade da fala. O professor, portanto, é parte indispensável da construção afetiva e das relações emocionais que o aluno constrói com o próprio desenvolvimento.

Compreender o desenvolvimento no âmbito da desigualdade é considerar o fato de que há ainda o sofrimento, o medo e a humilhação interdependentes da desigualdade na construção de vida do sujeito, mas que, ao mesmo tempo, outras emoções se apresentam, como a vontade de ser feliz. Um dos desafios centrais que se apresenta ao combate contra a

desigualdade social é o de clarificar os sistemas afetivo-criativo que sustentam os planos de servidão subjetivos e macropolíticos, para o planejamento de uma práxis de transformação social (SAWAIA, 2009).

Espinosa (1957, *apud* SAWAIA, 2009) defendia que as emoções não devem ser criticadas ou até mesmo combatidas e suprimidas, nem mesmo serem entendidas como um vício da natureza humana, mas sim uma propriedade tão substancial como o calor e o frio. Dessa forma, movimentos de ações revolucionárias contra o que aqui podemos definir como a desigualdade social, são ineficazes, uma vez que não se direcione a subjetividade reprimida para emoções positivas. Assim, no que se refere às relações de servidão, "não se destrói uma tirania eliminando o tirano, pois outros o substituirão caso as relações servis não sejam destruídas. É preciso destruir as relações que sustentam a servidão" (SAWAIA, 2009, p. 366).

Superar a concepção de liberdade como algo de pouco valor para o sujeito que vive em situação socioeconômica frágil não é um processo fácil, porém extremamente necessário. A concepção espinosiana acerca da emoção contribui para que essa superação possa ser explorada e, mais ainda, que a dimensão biológica a qual os sujeitos estão dispostos não justifica a privação de sutilezas psicológicas (SAWAIA, 2007).

Vigotski (1997) converge nesse sentido em suas propostas sobre as emoções e as dimensões intelectual e afetiva dos sujeitos, tendo em vista que esses processos influenciam determinadas funções psicológicas.

> (...) toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. Ao sermos afetados, se alteram as conexões iniciais entre mente e corpo, pois os componentes psíquicos e orgânicos da reação emocional se estendem a todas as funções psicológicas superiores iniciais em que se produziram, surgindo uma nova ordem e novas conexões. (VIGOTSKI, 2001, p. 139).

Em uma sociedade que segrega a população e sustenta uma cultura em que a desigualdade é fator intransponível, então as inclinações que constituem os indivíduos irão se valer desse posicionamento (MICHELS, 2006). É importante romper com esse ciclo e propor uma forma de esclarecimento das possibilidades de vida. A ambivalência da liberdade do sujeito e sua condição afetiva, então, se configuram como cernes da transformação social e do pensamento individual.

Neste sentido, a escola pública vem sendo defendida e reformulada por educadores na tentativa de se alcançar um nível de qualidade que vá de encontro com o direito do alunado. Temas como acesso e permanência, ensino e qualidade, diferenças sociais e culturais, entre

outros, permeiam alguns dos debates em nível formativo e legislativo no que se refere à escola pública. No entanto, o que se percebe é um equívoco ao não diferenciar-se apontamentos referentes à qualidade de ensino e a qualidade ao acesso, como se os avanços no acesso populacional à educação básica fossem sinônimos de qualidade de ensino ofertada nas escolas (LIBÂNEO, 2012).

O próprio debate da qualidade de ensino aparece com significados difusos. Não existe, de fato, uma expressão sólida que determine as características do que definiria a intensidade da qualidade, em detrimento de fatores ideológicos ou pela disseminação do termo no senso comum (LIBÂNEO, 2012).

Um fator importante precisa ser levado em consideração nas críticas à dualidade acesso/qualidade: as condições igualitárias de acesso não significam que, em termo de avanço educacional, não tenha havido resultados positivos para os alunos. Pelo contrário, a igualdade de acesso – mesmo que ainda em aperfeiçoamento – gerou possibilidades de escolha e concorrência – ainda que injustas – em que alguns alunos em situação de desfavorecimento social puderam ser inseridos, e seria discriminatório não reconhecer que a desigualdade não parte necessariamente da destinação social escolar prévia (CURY, 2006). Porém, mais do que exclusão social, as vítimas desse sistema político educacional estão sujeitas a uma exclusão de conteúdos educacionais em detrimento da caracterização da escola como espaço acolhedor (LIBÂNEO, 2012).

Dessa forma, antes de adentrarmos nas análises e explorações dos dados coletados, é preciso reforçar que o interior escolar, em suas dimensões institucionais, políticas e curriculares, não deve expandir as possibilidades da exclusão. Qualidade de acesso e qualidade de ensino devem ser encarados concomitantemente, sem que um termo consuma a importância do outro, pois os mecanismos internos de exclusão no processo de escolarização são os antecipadores da exclusão social (LIBÂNEO, 2012).

Analisando os dados: O social como aporte para a compreensão do desenvolvimento escolar e a representação de si e do outro como constituintes das relações de humanização.

A ruptura do vínculo social é entendida por Wanderley (2001) como o principal processo que compreende o fenômeno exclusivo. Na fala das participantes, uma discussão bastante evidente se direciona para as formas relacionais segregadas a partir de proposições sociais. O professor, sendo uma figura social, está sujeito a posicionamentos que não convergem para uma prática pedagógica de qualidade e que atenda todos os alunos – mesmo

que seja preciso buscar informações para compreender e transformar essas constituições – como, por exemplo, deflagrado no seguinte relato de uma das participantes:

> *I_ Eu acho que o aluno de classe média, por ter mais acesso, o professor fica mais disposto; porque, querendo ou não, a gente passa por muita coisa. Você vai para a sala com um certo preconceito na cabeça. Então, às vezes, você vê uma criança assim, é... Eu vejo assim no PIBID também, têm professores que tratam alguns alunos melhores, diferente daquele aluno que é pobrezinho, que chega sujo, de pé no chão, o tratamento é diferente. Então eu acho que o aluno dos sonhos é esse que a M falou, que tem acesso, que facilita o nosso trabalho, que é educado, que não responde mal para a gente, que trata a gente com respeito; esse é o aluno dos sonhos (Registro de Transcrição).*

O professor, assim como qualquer outra pessoa, está sujeito às concepções referentes à interação coletiva que são construídas historicamente. Na fala da participante, evidencia-se como a percepção do comportamento do aluno depreende uma reflexão a respeito do próprio comportamento. É um equívoco acreditar que o professor não tenha incorporado ao longo da vida preconceitos e estereotipias que se refletem na prática pedagógica caso a formação docente não tenha permitido uma reconfiguração crítico-reflexiva das suas experiências sociais.

Aquilo que afeta o sujeito – e, no caso, o professor – é exatamente o influenciador de como este age e se posiciona frente situações que constituem o seu contexto social (ESPINOSA, 1957 *apud* SAWAIA, 2009). Para que o professor consiga estabelecer uma metodologia pedagógica que não reproduza a exclusão centrada na injustiça social (SAWAIA, 2001), é necessário estar ciente da diversidade de alunos que são encontrados na sala de aula, e superar estereótipos entre eles para que a relação e afinidade sejam feitas de maneira harmoniosa e enriquecedora para ambos. Entretanto, para alcançar essa emancipação pedagógica, é necessário que os professores se formem com o respaldo de uma proposta crítico-reflexiva (NÓVOA, 1997), que promova o hábito de refletir as próprias práticas e construir um parecer crítico que as justifiquem.

O professor se constitui e é constituído como qualquer outro sujeito, porém, este colabora mais intencionalmente com a constituição do aluno. O desenvolvimento que emerge da relação entre aluno e professor é uma representação de como os sujeitos se constituem por meio da interação social em concomitância com o cenário histórico, social e cultural (VIGOTSKI, 1998, 2001, 2004). É preciso uma formação docente que permita ao professor buscar estratégias adequadas às especificidades de cada aluno, pois corre-se o risco de que a prática docente seja comprometida em detrimento de características sociais que facilitam ou

dificultam o trabalho do professor. A fala a seguir ilustra parcialmente a instabilidade social que sobrepõe os limites da escola:

> *R_ Acho que aquele lá do aluno esforçado, tá muito ligado à questão de meritocracia... Tá vendo, ele não tem a mesma condição daquele que tem um quarto, por exemplo, uma mesinha para estudar; a criança está amontoada em um monte de sacolas parece; num quarto pequenininho, todo bagunçado (Registro de Transcrição).*

Podemos ressaltar, a partir dos relatos, que a preocupação do professor ultrapassa o espaço escolar – objetiva e subjetivamente. As dificuldades de atuar com os alunos não se limitam às questões curriculares, educacionais e materiais; elas estão sempre relacionadas com problemáticas sociais. O aluno, inserido em uma realidade social, apresenta características dessa realidade, e suas dificuldades estarão relacionadas também com essa realidade.

Não basta perceber a escola como espaço independente; ela está inserida em um contexto, em uma realidade que influi direta e indiretamente no currículo escolar (MICHELS, 2006). A partir do momento em que a escola não mais se fechar com uma cerca alta (VYGOTSKY, 2001), melhor e mais significativo será o processo educativo.

A formação docente não caracteriza qualitativamente um sujeito, ela é apenas uma parcela da própria formação humana. Não é a acumulação de cursos que vai determinar e representar a eficiência do trabalho pedagógico (NÓVOA, 1997), mas sim a reflexão acerca da identidade pessoal, caso contrário, as condições de expressão interpessoal serão também prejudicadas no interior do trabalho educativo, como podemos perceber adiante:

> *A gente precisa mostrar mesmo. O que falta muito na formação do professor é isso, ser mais humano com as crianças, que estamos sujeitos a tudo, não é só nas escolas que vamos encontrar isso, é na vida. Esse tema é muito legal, tipo, tem professor que não gosta de reler, a gente vê muito isso. Tive uma experiência no PIBID por agora: o aluno estava com a roupa cheirando a guardado, blusa de frio; e a professora falou: "ai que cheiro de guardado". O aluno chegava perto e ela falava: "não chega perto de mim". Sabe, umas coisas assim. A gente estuda quatro anos e não aprende a chegar e falar. Não precisa expor a criança ao ridículo, chegar e falar que ela está cheirando mal (Registro de Transcrição).*

Duas análises irrompem do trecho acima. A primeira diz respeito ao fato de a participante exteriorizar uma reflexão crítica com base na experiência vivida, o que reitera a afirmativa de perceber as situações – sejam elas objetivas ou não, e submetê-las à revisão,

proporciona uma reconstrução de práticas inovadoras, impedindo métodos de ensino reprodutivistas que culpabilizam o aluno pelo próprio fracasso. E a segunda se refere à propensão que a fala do professor têm na construção da identidade humana do aluno, ou seja, toda forma de exteriorização que os professores manifestam acarreta infinitas consequências positivas ou negativas que serão apropriadas pelos estudantes.

A formação docente aparece como possibilidade para que os novos educadores consigam desestimular nas escolas os comportamentos de exclusão, e adotem compreensões dinâmicas e flexíveis sobre a própria profissão. Dentre as percepções necessárias aos processos educacionais, a fala do professor não pode destacar-se da ação educativa, deve existir uma cautela, pois a fala também necessita de uma intencionalidade (VYGOTSKY, 1998) e, especificamente, uma intencionalidade educacional como parte das estratégias metodológicas.

O professor necessita de uma formação que permita construir uma análise da realidade do contexto ao qual está inserido, para intervir e tentar romper com a igualdade ilusória (SAVIANI, 2008), caso contrário, a repercussão da injustiça social e da desigualdade discriminatória que já compõem os espaços sociais se apresenta ao aluno na lógica opressora, como podemos conferir a seguir:

> *E tem aquele negócio também do Bolsa família, que é obrigado a dar presença, né? Então, estas coisas, geralmente. E tem a criança isolada. Ela se isola mesmo de tudo, porque tudo isto acontece, né? E eu falo assim, tipo tanto a criança pobre quanto a criança negra, a criança com déficit intelectual, elas tendem a se excluir, porque o próprio professor faz isto com elas, né? Tipo, deixa de lado mesmo e isto dificulta muito mais ainda na aprendizagem. Às vezes a criança não tem nada, é normal. Por ela ser pobre e o professor não dedicar tanto tempo à ela, não acreditar tanto nela, ela passa a ter dificuldades normalmente. Ela não consegue desenvolver o conteúdo. Não consegue acompanhar a turma, e isto acontece pelo preconceito mesmo, tipo a criança não é incluída em sala de aula. A criança fica excluída e ela se isola, e ela se isolando é o que acontece no caso de não conseguir desenvolver corretamente. Não alcançar os objetivos que a gente espera (Registro de Transcrição).*

Existe, como demonstra a fala da participante, sem sombra de dúvidas, uma interferência constante da mecânica capitalista que permanece intrincada no interior da escola. A desigualdade social, na qual está estabelecida a desigualdade de oportunidades e de condições econômicas, torna discrepante a desigualdade educacional, pois, apesar de serem derivados de temas diferentes, são processos que influenciam a intensidade com que cada um se apresenta na vida das pessoas. O aluno vivencia esses processos, os percebe, é afetado por

eles, tais afecções propulsionam padrões de comportamento que serão refletidos ao longo de toda a vida desse sujeito, e por isso é tão importante repensar como a escola e o professor podem contribuir para a transformação social.

É tão injusto quanto triste que a exclusão social, apesar de evidente, tenha alcançado uma extensão tão improvável que os próprios excluídos se submetam ainda mais à condição de exclusão. A formação docente deveria contribuir para que os professores e outros agentes educacionais percebessem em quais tipos de dilemas sociais os alunos estão inseridos (CORREIA, 2004) para construir pensamentos que colaborem com a consolidação de uma intervenção social inclusiva; pois a exclusão é, de fato, um reflexo das contradições impregnadas pelo sistema capitalista (VÉRAS, 2001).

Um processo interpessoal corrobora com o desenvolvimento de um processo intrapessoal. As funções no desenvolvimento de uma pessoa, em especial nas crianças, ocorre em dois momentos, sendo o primeiro em nível interpsicológico e, posteriormente, em nível intrapsicológico, e todas as chamadas funções psicológicas superiores se originam a partir das relações reais entre indivíduos (VYGOTSKY, 1998). Nas falas das participantes, percebe-se uma preocupação com a forma como representam e compreendem o público estudantil a partir das interações que tiveram em suas experiências como docentes:

> *R_ Eu não tenho aluno dos sonhos.*
> *R_ Eu acho normal. Porque nós estamos sujeitos a encontrar todo tipo de criança e aluno em sala de aula. Eu não idealizo, eu sei que isso é quase que impossível, falar de uma sala uniforme, do jeito que a gente quer; isso nunca vai existir! Eu acho que a sala de aula que tenta mesmo padronizar, e por isso dá tão errado; porque não tem como todo mundo ser igual, a formação dos professores que precisa ser mudada.*
> *MA_ Aluno dos sonhos é aquele que aprende, né?*
> *(Registro de Transcrição).*

Na fala da voluntária, não apenas fica evidente a apropriação da realidade na qual existe uma idealização para a relação entre professor e aluno, como também a rejeição em se formar a partir dessa expectativa. A relevância da formação de professores se sobressai na contradição da ação educativa: a dimensão afetiva das relações humanas colide com a dimensão profissional construída com base nas experiências formativas, e é nesse processo que ocorrem as transformações sociais.

Sawaia (2009) explica esse fenômeno a partir das implicações espinosianas a respeito da razão, como o alcance de uma afecção que rompe os paradigmas discursivos e encaminha

para uma visão esclarecida que não se inclina para as paixões – ou seja, é possível perceber, pelas falas das participantes a presença de uma compreensão a respeito das preferências ideais de atuação, mas se sobressai a fruição de um objetivo mais realista à social dos alunos.

Libâneo (2001) explicita que a realidade escolar pode ser distinguida em duas diferentes instâncias, sendo a primeira como instituição objetiva e neutra e a segunda como uma instituição social que agrega pessoas, mas que as duas instâncias não deveriam ser percebidas dessa forma, pois tanto os processos sistemáticos quanto curriculares da realidade escolar estão subjetivamente relacionados com processos movidos por ações humanas. A segregação das duas instâncias provoca, aos professores, uma sensação de incompletude que compele reajustes metodológicos impostos, como se as atividades debilitadas em virtude da inconsistência material e objetiva da escola fossem justificativas para práticas improdutivas, assim como expresso no segmento seguinte:

> *MA_ Tem escola que é equipada, mais ai tem o medo de usar as coisas também; tá, não tem tudo, mais tem alguma coisa, vamos usar essa "alguma coisa" também. Mais ai gente para saber mexer também... eu, por exemplo, não sei mexer naqueles materiais mais modernos, tenho que aprender (Registro de Transcrição).*

Evidencia-se, na fala acima, para além das relações diretas, a proposição de como elementos externos influenciam na atuação docente. Não é possível debater a respeito da realidade do aluno sem incorporar uma discussão que aborde também a realidade sob a perspectiva do professor, principalmente sendo o professor o sujeito responsável por elaborar metodologias de ensino dentro das possibilidades materiais e didáticas. Há uma preocupação com a oferta de materiais e recursos didáticos, mas existe outra inclinação opinativa que considera as problemáticas pedagógicas e metodológicas processos que viabilizam as práticas educativas a se ajustarem da melhor forma possível dentro da realidade imposta.

É exatamente nesse sentido que Libâneo (2001) subdivide a realidade escolar em duas dimensões, a institucional e humanística, realçando a interdependência dessas esferas. Além do mais, a inserção de novas tecnologias nas camadas educativas demanda uma reconfiguração dos currículos escolares, que acompanhem também o desenvolvimento da sociedade e reflitam reformas na formação docente.

> *Olha, eu já tive esta experiência e não sei se ela estava certa, mas o aprendizado dele era mais devagar do que o dos outros alunos. Ela tinha mais cuidado em lidar com ele, mas cuidado, assim, no sentido do que dar para ela para o aprendizado ter significado, entendeu? (Registro de Transcrição).*

A transformação no plano social coletivo requer medidas individuais mais vinculadas com o aluno superando as próprias capacidades, do que necessariamente por meio da comparação de outros que apresentam a mesma faixa etária. Durante os encontros, ficou claro que a educação inclusiva se apresenta como campo de exploração ainda incompreendido, em partes, por grande parte dos professores. Existe uma propensão humana no trabalho docente que induz o profissional a extrair resultados gradativos do aluno e isso se intensifica na atuação com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais; espera-se um resultado que atenda aos padrões impostos a um grupo social. Ao mesmo tempo, no entanto, esta predisposição se mostrou alterada pelo profissionalismo e pela capacidade que o professor tem de colaborar para que o aluno desenvolva interesse pelas atividades escolares e sociais.

Criar mecanismos para propiciar aos alunos que interajam uns com os outros e desenvolvam as próprias habilidades a partir do envolvimento com o outro é primordial no que se refere ao coletivo social. O conceito de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1998) se refere justamente ao processo de aprendizagem de um sujeito a partir do que este é capaz de realizar com a ajuda de outrem.

A experiência docente durante o processo formativo mostrou que ainda tem-se muito a consolidar nas práticas pedagógicas. De acordo com os relatos, a caracterização da figura docente pode ser minimizada no âmbito das atuações como justificativas para o despreparo profissional.

> *Eu fiz PIBID e estágios. O ano passado no PIBID, por exemplo, eu estava na minha sala, que tinha 13 alunos, esse ano, numa sala de 21, já era totalmente diferente. Com essa diferença de alunos, já dá uma diferença muito grande. Que na sala de 13 alunos, a gente tinha uns 2 alunos que tinha dificuldade assim e uma era questão de eu intervir por que ela não enxergava direito. Pra mim ela não enxergava. Isso era uma coisa muito óbvia. "Ah, por que a Tainá não aprende a ler, a menina já tá no terceiro ano, não ta aprendendo e não sabe nem ler, não esta aprendendo a ler". Só que ela não enxerga, vocês nunca perceberam isso? Que a menina realmente não enxergava, sabe? Aí a menina foi lá no oftalmo, e começou a usar óculos e foi outra coisa. Ai ela começou a pegar as coisas rapidinho, por que ela não enxergava, não enxergava mesmo. Mas isso eu observei mesmo era por que tinha poucos alunos, e eu era PIBIDIANA, não era professora. Então eu me atentava mais a detalhes (Registro de Transcrição).*

Fica evidente aqui que não se discute a capacidade dos profissionais da instituição para identificar uma possível causa para a dificuldade apresentada pelas crianças. As

motivações se direcionam para as condições de atuação – não para a atuação em si. Obviamente, tal colocação não pode ser ignorada – das condições, da existência de materiais de trabalho, do número de crianças atendidas – mas, em contrapartida, não se pode direcionar as falhas no sistema de ensino unicamente a esses fatores.

Gatti (2010) chama atenção justamente para a formação inicial ao problematizar o desacerto educacional, pois nesse processo que é possível expandir as possibilidades de atuação e de contribuição no que se refere à transformação educacional.

Para finalizar, a escola assume um importante papel nos tramites da transformação social por possibilitar a inserção de condutas em diferentes instâncias da sociedade (MICHELS, 2006), mas não deve ser responsabilizada como parte única desse processo. Do ponto de vista formativo, o professor também desempenha influência para a inclusão social e educativa, mas se agregam ao comportamento profissional docente componentes emotivos e afetivos (SAWAIA, 2001) que não podem ser desconsiderados no que se refere à efetivação de políticas públicas e das condições humanizantes e humanizadoras da ação pedagógica.

CONCLUSÕES:

De modo geral, conclui-se que é necessário considerar que as escolas públicas, as mais citadas e trabalhadas em nossas análises, ainda têm muito o que avançar quando o assunto é inclusão, seja esta qual for. O estudo parte da premissa que a formação continuada que possibilita o desenvolvimento humano do professor é uma das demandas centrais para a qualificação da atuação docente, levando em conta a variedade e diversidade de alunos que encontra-se nas diferentes escolas.

O objetivo da pesquisa, de explorar os desafios práticos e teóricos da formação e atuação referentes aos paradigmas da inclusão e exclusão, nos âmbitos social e escolar, destacando os direitos e oportunidades de todos os alunos indistintamente, a partir das compreensões concedidas por professoras em formação inicial, possibilitou que muitos aspectos possibilitadores ou impeditivos no tocante à inclusão fossem aprofundados.

Um deles se refere à exclusão e suas múltiplas demandas conceituais. Ao fenômeno exclusivo, sobrepõem-se os paradigmas da formação docente, da transformação social, do capitalismo, das políticas públicas e das formas relacionais. A exclusão foi construída historicamente e é veiculada por sujeitos que são históricos; para extinguir a exclusão uma reforma social é necessária, não apenas educativa ou educacional.

Ficou deflagrado como as políticas públicas de formação e as políticas da educação estão sempre vinculadas aos processos debilitados do sistema educativo. Apesar de a presente

pesquisa não ter se aprofundado tanto nos sistemas políticos e as falhas que os compõem, resaltamos a necessidade de explorar profundamente os complexos sistemas que relacionam a política à organização humana. Mas ressaltamos como resultado relevante que as políticas tanto demonstraram contribuições para a superação de paradigmas educativos, como demonstrado na questão do acesso, quanto impedimentos em decorrência das imposições e inflexões das demandas formativas. A atuação pedagógica se relaciona diretamente com as afecções sociais, sendo que o professor é também histórico e social. No entanto, a formação docente deve possibilitar a reconstrução de conceitos que são espelhados nas metodologias de ensino, como a estereotipação ou as maneiras de conversação intencionais que os professores manifestam.

Outra questão importante construída ao decorrer da pesquisa diz respeito ao professor e a construção de si mesmo enquanto sujeito. É inviável perceber o professor a partir da sua formação, ser professor é apenas uma dimensão que o constituí. Dessa forma, não adianta despejar sobre a formação docente a culpa pelas práticas docentes desqualificadas do ponto de vista curricular. Existe toda uma composição social com a qual o professor se forma ao longo da vida. Entretanto, obviamente, é da formação que se iniciam as transformações na concepção interativa entre as pessoas, quando o professor reavalia as próprias condutas e, assim, modifica suas práticas.

Por fim, como contribuição mais relevante, destacamos a proposta de teorizar as condições afetivas do sujeito docente à sua constituição como agente social e político. O que afeta o professor e como ele afeta o aluno precisam ser considerados nas construções curriculares e nos cursos de formação docente, especialmente sob a ótica de se instaurar nas escolas a dinâmica de inclusão.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos.** Psicologia: ciência e profissão, v. 26, n. 2, pp. 222-245, 2006.

CORREIA, J. A. **A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo.** Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 8, n. 9, p. 217-246, 2004.

CURY, C. R. J. **Educação escolar e educação no lar:** espaços de uma polêmica. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 667-688, 2006.

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

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

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, Mai/Jun, 1995.

GOMES, C. Inclusão e exclusão no cotidiano escolar: impacto das práticas de ensino na estigmatização da diferença. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012, Campinas. **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.** Campinas, UNICAMP, 2012.

GOMES, C. **O lugar do sujeito na inclusão escolar:** percalços e fracassos nas relações de subjetivação. 2010. 221p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. **A inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamenta**l. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.12, n.1, p.85-100, 2006.

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. **Educação, psicologia escolar e inclusão: aproximações necessárias.** Revista psicopedagogia, São Paulo, vol. 28, n. 86, pp. 185-193, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática, 5ª ed., Goiânia, Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBANEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 4ª ed., Goiânia: Alternativa, 2001.

MAZZOTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. **Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer.** Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011.

MICHELS, M. H. **Gestão, formação docente e inclusão:** eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 406-423, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** 3ª ed., Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SANCHES, I. **Compreender, agir, mudar, incluir.** Da investigação-acção à educação inclusiva. Revista Lusófona de Educação, v. 5, p. 127-142, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10ª ed., Campinas: SP Autores Associados, 2008.

SAWAIA, B. B. **Psicologia e desigualdade social:** uma reflexão sobre liberdade e

transformação social. Psicologia & Sociedade, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In B. B. Sawaia (Org.), **As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade** (7ª ed., pp. 97-119). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SAWAIA, B. B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial de ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 7-13.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Cientifico.** 22ª ed., São Paulo: Cortez, 2002.

VÉRAS, M. P. B. Exclusão social – um problema de 500 anos: notas preliminares. In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial de ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 27-50.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Vl. 5 Visor, Madrid, 1997.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial de ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 16-26.

A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE MASSIFICAÇÃO DO ENSINO BÁSICO NO BRASIL: O DESAFIO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA

Cássio José de Oliveira Silva[1]

Resumo

Este trabalho é resultado de um pesquisa desenvolvida para uma pesquisa de mestrado e teve como objetivo, apreender as práticas organizacionais e estratégias de ação de três diretores escolares frente aos problemas cotidianos no contexto de três escolas públicas pertencentes à rede estadual na cidade de Cambuí-MG. A metodologia do trabalho, foi composta de um breve estudo exploratório e uma entrevista com um questionário não estruturado com três gestores escolares para apreender junto a estes profissionais: **a-)** o perfil acadêmico e profissional, **b-)** as percepções que têm sobre o papel da escola, do(a) diretor(a) e da equipe de gestão; **c-)** as estratégias de ação diante dos problemas enfrentados no cotidiano escolar. A pesquisa mostrou que os fenômenos extraescolares presentes na realidade dos alunos e das famílias, podem incidir direta e indiretamente em problemas e conflitos na gestão das escolas e a gestão muitas vezes não tem instrumentos e/ou desconhece mecanismos que possam atenuar estes conflitos. A conclusão do trabalho revela algumas das dificuldades que a gestão das escolas públicas, personificadas na figura de diretores escolares, têm para se adaptar à nova realidade colocada pela democratização do acesso à educação básica no país, caracterizada pela heterogeneidade e diversidade do novo público de crianças e jovens no Brasil que ingressam na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar; Massificação do Ensino; Diversidade socioeconômica e cultural na Escola

Introdução

Frequentemente ouvimos e percebemos queixas de pais, alunos (as), professores, uma parte considerável da comunidade escolar, da mídia e até de muitos governantes, relacionadas a uma suposta falta de credibilidade ou ineficiência do sistema de ensino público no Brasil. Muitas vezes, esta desconfiança parece estar associada à aparente dificuldade que o poder público tem em garantir a educação de qualidade como direito básico, previsto como requisito fundamental à cidadania de qualquer país e instrumento caro para a socialização e reprodução social dos seus indivíduos. Mas pensar de modo sistemático e objetivo sobre os problemas que cercam a temática do ensino público no país exige uma reflexão no mínimo, mais profunda. No caso deste artigo, nos propomos a realizar um estudo sobre um problema que, apesar de não se constituir de forma isolada de muitos outros inerentes aos sistemas de

[1] Professor de Ensino Médio, Educador Social e Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Email: cassiosilva.cs@gmail.com

ensino no Brasil e às suas unidades escolares, é fundamental para a compreensão das dinâmicas que interagem no cotidiano escolar, a saber: a gestão das escolas públicas.

Como se pode perceber em muitos discursos desprovidos de fundamentação empírica, há uma "crise da escola pública" que pode se reforçar no imaginário social de um país como o Brasil contemporâneo, que ainda enfrenta questões elementares como por exemplo, desafios como o de garantir vagas suficientes para a educação infantil em várias regiões do país, diminuir a evasão e a reprovação no ensino fundamental, garantir o acesso e permanência de estudantes no ensino médio, democratizar o acesso ao ensino superior entre brancos e negros, e claro, garantir a qualidade do ensino em todos os níveis. Mas se a realidade atual tem muitos motivos para ser percebida com desesperança, pior seria um sentimento de ceticismo e apatia em relação a estes problemas, que acabam por confundir mais do que esclarecer, e não nos ajuda a encontrar caminhos possíveis para estes desafios.

Por maiores que sejam os desafios atuais relacionados a escola básica no país, "a realidade não será sempre tal qual a sonhamos"[2], e junto a capacidade para entendermos as limitações que ainda nos impedem de experimentar um projeto de nação que possa usufruir do direito à educação de qualidade, devemos estar dispostos a uma luta constante por esse direito. Para os propósitos deste trabalho, procuramos nos concentrar naquilo que convencionalmente se chama de "ambiente escolar", ou seja, um conceito que parte de uma busca para compreender os principais problemas que atravessam as instituições públicas de ensino no país, ou que supomos, poderiam ser investigados através de um estudo centrado na figura de fenômenos no interior dos espaços escolares e/ou dos atores que a compõem. Para isso, o trabalho de pesquisa optou por focar sua investigação em três diferentes diretores (as) escolares, de três escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais.

A literatura consultada para esta pesquisa em nossa análise, parece se concentrar numa dupla tendência teórica metodológica. De um lado, encontramos trabalhos que se voltam para questões de ordem mais estrutural ou "macrosociológica", envolvendo por exemplo, a desvalorização profissional e a precarização das condições de trabalho e/ou a baixa qualificação de docentes ao longo da história do país (OLIVEIRA & VIEIRA, 2012), que em nossa análise, não pode ser compreendida senão observando a falta de recursos físicos percebida nos espaços escolares, ou diante do efeito das desigualdades de origem social sobre o desempenho de estudantes e instituições escolares (BOURDIEU & PASSERON, 1982;

[2] Passagem retirada do Livro de Contos de Machado de Assis, Intitulado "Longe dos Olhos...".

BURGOS, 2009; BARBOSA, 2007 e 2011), além de uma interlocução analítica com a implantação e efetivação das políticas públicas em educação no país ao longo de sua história.

Num plano "micro" ou de efeitos aparentemente locais, os fenômenos percebidos na relação entre escola pública e gestão escolar são fundamentais para o entendimento das particularidades e desafios na busca de melhor desempenho das unidades de ensino. Algumas pesquisas sobre o tema por exemplo, mostram que a diversidade do público de alunos que chega até a escola pública atual reflete sobretudo na dificuldade dos diretores em criar planos específicos de intervenção pedagógica, e que os alunos das famílias menos favorecidas socialmente – especialmente pretos e pardos de baixa renda - são aqueles com pior desempenho escolar (LOPEZ, 2008 e 2009; OLIVEIRA SILVA, 2014; PARO, 2010; PRADO, 2009; SOARES et.al. 2012, THIN, 2006). E foi a partir dessa premissa que elegemos o estudo com gestores escolares num contexto particular.

A questão tomada como ponto de partida para nossa investigação portanto, passava por essas questões: como se caracteriza a rotina dos profissionais responsáveis pela gestão das escolas públicas? Têm eles, formação e capacitação que lhes habilite a exercer tais funções? Essas capacitações têm efeito nas práticas de gestão? Quais as suas principais dificuldades no dia a dia das escolas e quais as estratégias usadas para driblar estas dificuldades? Quais os efeitos do processo de massificação do ensino público no Brasil a partir de 1970? Como as políticas públicas educacionais interferem na rotina da gestão escolar? Este trabalho portanto, procura dar sentido a estas e outras questões através de um recorte metodológico centrado no perfil de diretores escolares de instituições públicas, que nos parece, constitui um campo de pesquisa onde se revelam disputas e interações conflituosas entre atores de diferentes instâncias sociais. A compreensão dessas questões reflete o interesse na efetivação das decisões envolvendo as políticas públicas educacionais, e ao mesmo tempo, os atores e sujeitos que mais diretamente experimentam e colocam em prática estas decisões no chão das escolas, mesmo com suas contradições.

Optamos por centrar o estudo no contexto de uma pequena cidade no interior de Minas Gerais na medida em que os estudos envolvendo o mesmo tema no Brasil, encontrados na literatura científica, ainda estão majoritariamente presentes em contextos de metrópoles e grandes centros urbanos.[3] O trabalho de campo confirmou nossa hipótese inicial de que a realidade das cidades menores, poderiam produzir efeitos distintos sobre o objeto de estudo, e pudemos com isso, perceber questões com dinâmicas relacionais novas, que serão melhor

[3] Sobre isso, ver por exemplo, os trabalhos de Burgos (2009); Barbosa (2012), Krawczyk (1999) e Paro (2010)

detalhadas ao longo do trabalho. Nosso estudo está fundamentado numa metodologia qualitativa amparada em um questionário não estruturado, usado na entrevista com cada uma (um) das (os) diretoras (es). Além disso, também fizemos um estudo exploratório inicial na secretaria de cada uma das escolas antes de iniciarmos o trabalho de entrevista com cada profissional. Dentro do conjunto de questões que compuseram nosso questionário, dividimo-lo em três eixos temáticos de análise: I-) Formação acadêmica e trajetória profissional; II-) A percepção que têm sobre o papel da escola, do (a) direção e sua equipe de trabalho na gestão escolar e III-) As estratégias e ações desses profissionais diante dos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Como entrevistamos uma pessoa diferente em cada uma das três escolas, optamos por manter o nome simbólico de cada instituição em "Escola 1", "Escola 2" e "Escola 3"; e respectivamente, "Diretora da "Escola 1", "Diretora da "Escola 2" e "Diretor da "Escola 3", para nos referirmos aos entrevistados em cada uma das respectivas instituições. O leitor perceberá também que procuramos ilustrar nossas análises das percepções de cada entrevistada (o) com citações diretas de suas falas, mesmo não sendo possível agregar aqui tudo que consideramos pertinente nas entrevistas.

Por meio desta pesquisa, pudemos compreender de maneira sistemática a relação entre as diversas dificuldades que a gestão das escolas públicas- personificadas na figura de profissionais da gestão - têm para se adaptar à nova realidade colocada pela massificação do acesso à educação básica no país a partir de 1970 (PEREGRINO, 2012) e alguns dos desafios contemporâneos relacionados a garantia da qualidade institucional da escola e do ensino público no Brasil (LIBÂNEO, 2013). No âmbito deste artigo, optamos por este recorte da pesquisa realizada, por acreditarmos que ela constitui o principal lócus dos conflitos e dificuldades no ambiente da escola segundo a análise das entrevistas. Além disso, ficaram evidentes algumas das contradições das políticas públicas educacionais implantadas no estado no período da pesquisa e a maneira como os fenômenos no interior da escola se relacionam com o sistema de ensino e com a própria estrutura social no Brasil de uma forma geral.

Apresentação da Pesquisa

Na intenção de traçar um perfil institucional das escolas envolvidas no trabalho, poderíamos, numa classificação ainda que limitada, descrevê-las da maneira que nos pareceu mais objetiva na seguinte forma:

"Escola 1" - É a que tem o menor número de alunos entre as três instituições envolvidas na pesquisa. Está localizada em um bairro afastado da região central da cidade e segundo o

depoimento da diretora, tem boa parte dos alunos oriundos da zona rural. A instituição oferece desde o Ensino Infantil até o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano . Com isso, percebe-se que a instituição atende um público de alunos de idade inferior comparado às outras duas instituições. Além disso, a "Escola 1" tem uma relação de número de funcionários por alunos mais vantajosa do ponto de vista quantitativo. Possui quatrocentos e vinte e quatro estudantes, cinco funcionários que trabalham na secretaria, quatro pessoas envolvidas na equipe de gestão, sendo 1 diretora, 1 vice-diretora e 2 supervisoras pedagógicas. Vinte e cinco professores (as) formam o quadro docente da instituição, além de dois bibliotecários; compondo um total de 50 funcionários.

"Escola 2"- Está localizada num bairro próximo ao centro da cidade e atende alunos de diversas regiões da cidade, o que, segundo o relato da diretora, se torna uma dificuldade para a administração da escola e para o corpo de professores, já que isso implica em maior diversidade cultural e socioeconômica entre estudantes. É também a escola que tem o maior número de estudantes e funcionários. Atende a alunos do Ensino Fundamental I e II (1ª a 5ª série. E do 6º ao 9ºano), Ensino Médio, e além disso, a escola oferece um curso de "Técnico em Contabilidade" noturno pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e a modalidade de Ensino para Jovens e Adultos (EJA) noturno. A "Escola 2" é a maior em número de alunos entre as três instituições de ensino, com um mil quatrocentos e trinta e sete alunos (1.437). Conta com sete funcionários na secretaria , e oito pessoas na equipe de gestão, sendo um diretor, três vice-diretoras, três supervisoras pedagógicas e um orientador de estudos. Noventa e sete professores compõem o quadro docente da instituição, além de três bibliotecários, somando um total de cento e quarenta e dois funcionários.

"Escola 3"- É a maior em espaço físico entre as três que compõem o trabalho desta pesquisa, entretanto, tem um número de alunos menor que a "Escola 2". A instituição tem um mil cento e vinte alunos, com sete funcionários (as) na secretaria e sete pessoas que compõem a equipe de gestão, sendo um diretor, três vice-diretoras (uma para cada período de funcionamento da escola) e três supervisoras pedagógicas . No total, a escola conta com cinquenta e quatro professores , dois bibliotecários e um total de oitenta e quatro funcionários. A tabela abaixo sintetiza alguns dados quantitativos que consideramos importantes sobre o perfil institucional de cada Escola envolvida na pesquisa.

Tabela 1- Informações quantitativas de cada Instituição

Instituição	Alun(x)s	Professor(x)s	Profissionais da Gestão [4]	IDEB (2011)
"ESCOLA 1"	424	25	4	5,2
"ESCOLA 2"	1.437	97	8	5,0
"ESCOLA 3"	1.120	54	7	4,9

Tabela própria construída com base no estudo exploratório da pesquisa

A "Tabela 1" acima, sintetiza as informações obtidas nesta primeira etapa do trabalho de coleta de dados realizada no segundo semestre de 2012. Nota-se que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das três escolas naquele período era igual ou superior a média nacional, que em 2012, foi de 4,9 [5]. Na seção que se sucede, tentamos agregar o maior volume de informações obtidas sobre cada eixo temático investigado através da entrevista realizada com cada uma das entrevistadas e entrevistado.

Por que a Gestão Escolar?

Uma primeira observação formulada nesse trabalho e que merece destaque é a explicação sobre os conceitos fundamentais relacionados ao campo semântico do tema. "Direção" e/ou "gestão" ? Qual o significado de cada um deles e como se diferem ? Para isso, nos apropriamos da definição de Libâneo (2013) e Paro (2010), para os quais, os "Diretores" ou "Gestores" escolares, são profissionais que "respondem por uma área ou setor da escola, tanto no âmbito administrativo quanto no âmbito pedagógico e financeiro." (LIBÂNEO, 2013; p. 88). Neste caso, a literatura científica defende que dirigir, coordenar e/ou administrar uma escola, implica na realização de tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para atingir determinados objetivos e metas que foram previamente estabelecidas dentro dos marcos da normatização das leis educacionais no país.

Por essa via, a gestão escolar, como se sabe, enfrenta cobranças de vários atores interessados na chamada "boa administração", que segundo um discurso comum, pode ser associado aquilo que supostamente seja possível definir como a "eficiência" da escola. De fato, a associação entre os modelos de gestão encontrados no setor privado como exemplos a serem seguidos pelas escolas públicas no país é enganosa. Esta tendência também é encontrada em outros países, como nos Estados Unidos e Chile, através das *charters schools*, onde o poder público supostamente transfere a responsabilidade pela gestão da escola ao setor

[4] Segundo as (os) entrevistadas, as supervisoras pedagógicas compõem o quadro de profissionais responsáveis pela gestão das escolas. Ainda assim, nosso esforço de analise se concentrou na figura da direção pela opção metodológica da pesquisa.

[5] Ver: http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/08/menos-de-3-das-escolas-batem-media-nacional-no-ideb-para-2021.html Acessado em 05/08/2013. 11:33h.

privado, mas ainda assim, a instituição continua sendo mantida com recursos públicos. Na pratica, este modelo favorece a privatização da gestão escolar no ensino público e não apresenta melhorias efetivas das escolas em termos de aprendizagem e daquilo que se entende por eficiência do ensino.[6] Assim, o problema da qualidade do ensino público tende muitas vezes a ser entendido como um problema da má gestão da escola, que passa única e exclusivamente pela menor ou maior capacidade de pessoas que estão à frente de sua administração (FREITAS, 2007; KRAWCZYK, 2014).

Esse falso pressuposto tem características e intencionalidades próprias e tem servido para legitimar a privatização dos direitos sociais e para fomentar as políticas de responsabilização unilateral pela qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Esta tendência preza também pela avaliação de desempenho da qualidade do ensino através de resultados de testes de grande escala como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o IDEB (Indice de Desenvolvimento da Educação Básica) ou o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) (FREITAS, 2007 e 2012).

Nesse modelo de gestão dos sistemas de ensino, percebidos em vários estados do Brasil e na própria ação do Ministério da Educação, há, além do atrelamento dos investimentos em cada unidade escolar a partir do seu desempenho nestes testes, a responsabilização unilateral dessas unidades pelo sucesso ou fracasso dos estudantes nos exames que avaliam a qualidade do ensino. Como se o próprio sistema que cria as políticas educacionais, pode oferecer maior ou menor infraestrutura física para as escolas, a formação e valorização de professores, não fosse ele mesmo parte dos resultados que cada escola obtém nesses exames. Há que se ater a idéia de que os sentidos da qualidade do ensino são ressignificados e reinventados a partir da própria experiência e da cultura escolar, e podem ser resultados de embates e tensões que envolvem os múltiplos interesses das escolas e podem não ser transparecidos nos testes de larga escala tradicionais em países como Brasil e Estados Unidos (SANTOS e OLIVEIRA, 2016; FREITAS, 2012).

Nesse contexto, como se percebe, há uma expectativa demasiadamente superestimada sobre a figura de gestores escolares na expectativa de uma "boa escola". Esse papel central exige de diretores e diretoras escolares uma capacidade de liderança institucional bastante complexa. Têm de ter habilidades em procurar sempre o aprimoramento e a melhoria do

[6] Para maiores informações sobre as escolas charters nos Estados Unidos ver entrevista feita com o pesquisador norte americano sobre o tema Dwight Holmes. Link de acesso: http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/charter-school-uma-escola-publica-que-caminha-e-fala-como-escola-privada/

processo de ensino e aprendizagem nas ações pedagógicas; a busca de satisfação dos profissionais que compõem sua equipe de trabalho no ambiente escolar, e principalmente, conciliar a administração das unidades de ensino com um modelo democrático e participativo, onde se leve em conta o contexto social, econômico e cultural em que a unidade escolar está situada, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (MEC/BRASIL, 1996).

Ou seja, diferentemente da administração dos setores competitivos da economia de mercado, que têm como objetivo ultimo o aumento dos lucros ou a redução dos custos de produção e de seus serviços (LIBÂNEO, 2013) a escola pública guarda para si responsabilidades caras à cidadania e que não podem ser avaliadas por instrumentos técnicos encontrados nos modelos de avaliação dos setores privados, já que o fim último do sistema educacional e das unidades de ensino estão presos a uma perspectiva de garantia de direitos sociais e cidadania, onde é necessário levar em conta múltiplos fatores associados à realidade social, economia, cultural e étnica vivida nas escolas, e que muitas vezes não depende simplesmente da capacidade técnica e profissional de gestores preocupados com uma "boa administração escolar".

Como se vê, não se resolve problemas complexos que envolvem a gestão de uma escola pública com soluções importadas de setores que obedecem a lógicas de atuação tão distintas como o mercado. Em ultima medida, o fim último de uma boa administração escolar, deve ser não somente a qualidade do processo de ensino aprendizagem de cada instituição, como também sua capacidade de atender as demandas e expectativas do contexto social em que se insere a escola. (LÓPEZ, 2008 e 2009; PARO, 2010; LIBANEO, 2013, KRAWCZYK, 1999, 2014). Num país de dimensões continentais, com tamanha desigualdade e diversidade oriundas das muitas regiões e suas particularidades, essa tarefa merece atenção especial do poder público e sobretudo das pesquisas educacionais e interdisciplinares.

Nesse sentido, gestores e gestoras escolares têm se enxergado em meio a desafios que lhes exige soluções imediatas a problemas estruturais e históricos envolvendo as políticas públicas educacionais no país. Entretanto, é bom lembrar que suas funções, apesar de difíceis, são condições necessárias na garantia de um dos mais importantes direitos sociais no país e por onde milhões de crianças e jovens podem estabelecer experiências de socialização e desfrutar das vantagens que os processos de escolaridade possibilitam. Foi com essa preocupação principal, que nos parece bastante promissora e oportuna, que iniciamos um estudo que tentasse apreender de forma minuciosa e ao mesmo tempo livre das imposições de

um método quantitativo o "perfil" e a realidade profissional desses agentes que atuam como braços administrativos do sistema de ensino no Brasil, responsáveis em ultima instância, pelo funcionamento das instituições escolares e pela garantia desse direito elementar para a cidadania das gerações mais novas no país (DURKHEIM, 1978).

Formação acadêmica e trajetória profissional de Gestores nas escolas estudadas

Nesta seção procuramos compreender a constituição das trajetórias profissionais e acadêmicas das pessoas entrevistadas na intenção de se analisar de que maneira suas maiores ou menores afinidades com o campo educacional se configuravam, e as possíveis lacunas que a literatura científica sobre o tema pudesse revelar. A partir de uma amostra de dados bastante significativa, Barbosa (2011) fez um estudo com vinte e quatro instituições escolares da região metropolitana de Belo Horizonte- MG e traçou um perfil sociológico das diversas dimensões que compõem o sistema de ensino e as organizações escolares a nível municipal e nacional, além das características de gestores escolares nessas unidades de ensino. Entre essas características, está principalmente o fato de que profissionais que ocupam o cargo de direção nas escolas estudadas tendem a ter uma trajetória profissional estável na instituição, tendo na maioria dos casos passado antes por uma experiência como professores no mesmo local.

No caso da pesquisa que deu origem a este trabalho, a Diretora da "Escola 1" por exemplo, está na direção há seis anos e atua na mesma escola há vinte e três anos. Na "Escola 2" não foi diferente, a Diretora está no cargo há nove anos e atuou na mesma instituição como professora em toda sua carreira profissional. Na "Escola 3", o Diretor também está há nove anos no cargo da direção e teve uma experiência de treze anos como docente na mesma escola antes de chegar ao cargo atual. Um dado curioso é que na pesquisa desenvolvida por Barbosa (2011), todas as profissionais que fizeram parte da pesquisa eram mulheres, confirmando o perfil de gênero feminino predominante na gestão das escolas no Brasil. Já no caso deste trabalho, apenas a "Escola 3" destoou dessa tendência, tendo um homem a frente da direção. Outro fato que chama atenção sobre isso é que foi também na "Escola 3" que encontrei maiores dificuldades de aceitação e confiança por parte do diretor para os propósitos da pesquisa. Os relatos durante a entrevista foram sempre pontuais e objetivos, levando-me a entender que havia uma barreira de insegurança do diretor frente aos objetivos e conseqüências deste trabalho, que respondia sobre as questões e proposições sempre de modo defensivo.

Outro ponto abordado durante a entrevista foi sobre a formação acadêmica desses profissionais. A Diretora da "Escola 1" deu importância no momento da entrevista para as

dificuldades que enfrentou para concluir os estudos por conta da ausência de instituições superiores no município e como isso contribuiu para que ela valorizasse muito sua posição naquela instituição. Após concluir o curso do magistério, a diretora cursou "Normal Superior" e em seguida iniciou um curso de Pós-Graduação *latu sensu* em "Gestão, Organização e Supervisão Escolar", que segundo ela, não teve validação pelo Ministério da Educação pois a instituição não foi reconhecida pelo mesmo órgão. Já com a diretora da "Escola 2", sua formação foi iniciada com o curso de magistério, tendo logo em seguida se licenciado em Pedagogia e Geografia. Além disso, concluiu um curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em "Supervisão e Orientação Escolar". Na "Escola 3", o diretor tem formação de licenciatura plena em História com Pós-Graduação *Latu Sensu* em "Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar". Atuou por treze anos como professor na instituição antes de assumir a direção, e está há nove anos no cargo desde então.

Essas informações nos levam a afirmar que os três profissionais envolvidos no trabalho têm em média uma experiência de 8,5 anos de direção escolar, sempre atuando na mesma escola. Além disso, todos tiveram uma experiência anterior como professores na mesma instituição e assumiram o cargo através de um processo prévio de certificação de competências- exigido pelo governo do estado, e posteriormente, de um processo de escolha democrática envolvendo uma eleição através do conselho escolar e comunidade de pais e alunos.

Por mais que não fosse nosso objetivo avaliar o grau de "democratização" e participação na gestão das escolas estudadas e/ ou a identidade institucional das escolas no campo de pesquisa, podemos afirmar que não houve problemas de cargos ocupados por indicação política. O que indica um dado importante e que não é tendência no Brasil: há uma relativa capacitação e formação acadêmica das pessoas entrevistadas, todas tem um histórico prévio de atuação na mesma unidade de ensino antes de ocuparem o cargo da gestão e foram eleitas para o cargo que ocupam pela comunidade escolar.

Percepção sobre o papel da escola, da direção e da equipe de gestão

Na "Escola 1", a diretora relatou que a expectativa e crença na figura de um "bom" diretor está sobretudo na capacidade de saber ouvir as pessoas, fazer ponderações nos conflitos que surgem no interior da escola, na intenção de solucioná-los levando-se em conta sempre a versão de todas as partes envolvidas. Nesse sentido, parece que a percepção da entrevistada sobre o ofício de direção escolar está baseado sobretudo na capacidade que o

diretor tem em administrar conflitos e problemas no cotidiano escolar, substituindo a perspectiva enfatizada por Libâneo (2013), na qual o diretor escolar deve antes de tudo, ser um profissional que preze pela eficácia pedagógica. Um exemplo extraído da entrevista sobre isso revela sobretudo a ocupação da escola com questões que fogem à relação bilateral entre professores e estudantes em sala de aula:

> **Entrevistada:** *(...) os pais geralmente, eles querem que a escola tome conta de tudo do filho (...) A vida dos pais hoje em dia está muito corrida, eles trabalham o dia inteiro. Então aqui a gente tem que acudir o aluno que está com dor de dente, ligar no posto de saúde falar: Tem uma vaguinha? A criança está aqui chorando de dor de dente porque os pais não vêm mais marcar o dentista pra ele. Criança está passando mal e tal, a gente pede pro posto de saúde, porque o pai não marcou uma consulta.* (Diretora da Escola)

Com podemos perceber, não se pode dizer que a Diretora da "Escola 1" não valorize os aspectos pedagógicos no cotidiano escolar. É apenas possível perceber que para ela, a qualidade principal de um(a) diretor (a), está antes de tudo, no gerenciamento de problemas e conflitos humanos na escola, o que reforça a tese de Peregrino (2012) de que o ambiente escolar pós massificação do ensino básico no Brasil exige que o diretor se ocupe de questões que aparecem como situações de crise e proponha soluções imediatas.

Para ela também, o trabalho exigido por trâmites burocráticos oriundos do governo toma um tempo excessivo na rotina escolar, mesmo com a ajuda dos profissionais na secretaria. Também enfatizou a constante melhora que a instituição ganhou no decorrer dos anos, sobretudo com o auxilio funcional das coordenadoras pedagógicas. Atribuiu grande importância ao quadro funcional que participa da gestão escolar como as profissionais especializadas no apoio pedagógico e o conselho escolar; todavia, relatou que os profissionais que têm o papel de assessorar mais diretamente os professores nos processos de planejamento e intervenções pedagógicas não estão disponíveis para todas as disciplinas. No caso da "Escola 1", as duas supervisoras pedagógicas da instituição são da área de português, mas se responsabilizam por coordenar o planejamento e a intervenção pedagógica de todos os professores da instituição.

Por fim, na percepção da diretora da "Escola 1", as funções mais importantes da direção estão assentadas na parte financeira, pedagógica e administrativa conjuntamente. Mesmo sendo áreas que têm cada qual sua autonomia na organização interna e nos momentos de prestação de contas no ambiente da "Escola 1", o relato da diretora mostrou que todas elas têm de estar centralizadas na sua responsabilidade. Na sua avaliação, além de ser ela a responsável última pelo funcionamento da escola, a figura da direção segundo ela, passa

confiança aos pais e familiares de alunos nos momentos em que os mesmos procuram a instituição por qualquer motivo.

No caso da "Escola 2", alguns pontos são semelhantes aos encontrados na "Escola1", outros mais particulares. A percepção apresentada pela Diretora é a de que a figura da direção escolar é multifuncional, cabendo ao diretor escolar tarefas que variam desde a mediação de conflitos e a vigia do recreio, até responsabilidades que envolvem o planejamento pedagógico junto aos professores. Na avaliação da Diretora da "Escola 2", o ofício de gestão exige uma flexibilidade profissional grande, com questões que passam pelo aspecto pedagógico, financeiro, de recursos humanos e materiais. Isso acontece porque o cargo de direção escolar implica uma responsabilidade integral sobre o andamento da instituição.

> ***Entrevistador:*** *Se você pudesse pontuar as características que uma "boa diretora" tem que ter pra administrar uma escola de qualidade, o que você acha que não pode faltar?*
> ***Entrevistada:*** *Eu acho assim, nós trabalhamos a gestão pedagógica, que é o meu forte (...) quando a gente está em reunião você vê muito diretor falando: "eu gosto do administrativo" então acho que é uma característica forte descobrir aquilo que ele* (a direção) *tem de mais afinidade e saber delegar funções. Tem que conhecer tudo, mas você tem que delegar, então isso é um referencial meu e repercute, eu delego. Como o meu forte é o pedagógico, eu acho que dentro da escola o pedagógico tem que ter um olhar muito específico , muito direcionado porque tudo perpassa pelo pedagógico. (...) eu acho que pedagógica e gestão de pessoas é o páreo! O grande desafio e o grande encontro que você tem que ter com você mesmo. Porque você dominando o pedagógico, tem como você dar suporte pra equipe pedagógica, para o professor, para o aluno, para a família. Se você tem uma boa gestão de pessoas, você tem aquele equilíbrio, aquele jogo de cintura pra que você atenda aqui, atenda ali, resolva essa situação, dê um cheque pra ele, resolva um conflito, medie o conflito, que é o que mais tem: é lidar com pessoas ...é o grande desafio! Se você não tem uma boa relação, se você não preocupa com a gestão de pessoas você aumenta os conflitos dentro da escola!*
> (Diretora da "Escola 2")

Os relatos da Diretora da "Escola 2" indicam uma forte crença na relação entre a chamada gestão pedagógica e a gestão de pessoas e pode ser lida a partir das mudanças históricas e políticas que atingem a gestão escolar atual, marcada pelo ingresso das classes populares em seu interior e contextos de maior heterogeneidade sociocultural de crianças e jovens em seu interior, que poderia explicar essa constante exigência da direção escolar em lidar com os conflitos na escola.

Já na "Escola 3", a principal atribuição do cargo da direção escolar segundo o depoimento do próprio Diretor, se relaciona com a liderança e a capacidade de "orquestrar" um conjunto.

> ***Entrevistador:*** *"Diretor da Escola 3", que qualidades você acha que um diretor hoje, deve ter pra administrar uma escola de qualidade?*

> ***Entrevistado:*** *O diretor primeiramente, tem que ser um líder (...) como é sempre dito pra nós nas reuniões, o diretor ele é o maestro de uma orquestra! Então, ele é uma peça muito importante, ele tem que ser motivador, ele tem que ser gerenciador de conflitos, enfim, ele tem que ser o maestro dessa orquestra, estar em sintonia com todos os componentes da orquestra para que a música ela seja, vamos dizer agradável, que a musica ela saia afinada, digamos assim.* (Diretora da "Escola 3")

É interessante notar essa valorização da liderança no trabalho de campo e reconhecer a importância desse papel em qualquer instituição. Para Libâneo (2013), tão importante quanto a liderança baseada na capacidade de gerenciamento na escola, é a sensibilidade do gestor escolar em procurar não apenas uma gestão participativa na escola, mas também com a "gestão dessa participação" (p. 17) . Pela fala do diretor e o perfil encontrado no trabalho de campo, a direção da "Escola 3" se aproxima mais da preocupação com a efetivação de uma gestão dependente das habilidades pessoais do diretor. Isso pode remeter ao modelo de uma "gestão personalista" prevista numa pesquisa de amostragem de grandes metrópoles com escolas localizadas em periferias urbanas (BURGOS et. al. 2011), onde prevalecem tendências tecnicistas e burocráticas na gestão escolar, fortemente marcada pelo cumprimento formal de regras, que são estabelecidas sem a participação da comunidade escolar. O que importa neste modelo de gestão escolar para que a instituição funcione de forma exemplar, segundo o trabalho citado acima, é a capacidade individual e a competência da direção em cumprir com as regras do jogo, independente da maior ou menor participação na formulação dessas regras.

Apesar de nos primeiros momentos da entrevista o Diretor da Escola 3 não considerar o papel da gestão participativa, ele atribuiu uma relativa importância ao Conselho Escolar na gestão da escola, por considerar que o órgão auxilia na tomada de decisões, diminuindo a probabilidade de erros quando mais pessoas podem decidir e deliberar na escola. Contrariando a tendência de um modelo de "gestão personalista" percebido no contexto da "Escola 3", é interessante notar que a Diretora da "Escola 2" relatou que assumiu a gestão a nove anos, num contexto de baixa credibilidade da escola diante da comunidade e dos pais por conta dos baixos indicadores pedagógicos obtidos pelos estudantes nos exames do IDEB naquele momento. Na visão da diretora, o que contribuiu para uma mudança de postura da instituição, foi sobretudo a competência e a vontade de sua equipe. Por essa via, podemos confirmar a hipótese de Libâneo (2013), Paro (2010), Barbosa (2011) e Prado (2009), para os quais a organização interna e sobretudo a equipe de gestão escolar, podem incidir em escolas com maior ou menor valorização e credibilidade e apesar dessas prerrogativas não dependerem

exclusivamente de gestores escolares, sua liderança institucional pode refletir diretamente nelas.

A gestão escolar no contexto da massificação do ensino no país e os conflitos daí surgidos

Nesta seção, procuramos sintetizar aquilo que nos pareceu constituir os principais problemas e dificuldades enfrentados pelas (o) profissionais na direção das escolas estudadas, além de tentar apreender algumas de suas estratégias e ações tomadas no enfrentamento deste corpo de desafios que marcam o cotidiano e a rotina no ambiente escolar. Também percebemos uma grande influência do SIMADE (Sistema Mineiro de Administração Escolar) na rotina da gestão escolar e acreditamos que esta política pública foi implementada com contradições em seus fins, a título apenas de maior controle sobre indicadores de qualidade do ensino no estado, e sem interlocução com as demandas das escolas, e os profissionais à frente da gestão.[7]

O primeiro ponto que nos chama atenção é o fato de que há uma grande influência do mundo extraescolar na vida institucional das escolas, e que isso constitui um dos principais problemas e dificuldades enfrentados pelos diretores escolares em seu cotidiano. Uma das possíveis causas que parecem explicar este fenômeno é que as escolas atuais não têm instrumentos eficazes para lidar com um público de alunos novos, diferentes daqueles para os quais a escola pública tradicional no país foi pensada. Esse problema, que parece ser comum na literatura e no campo deste trabalho, apareceu nas percepções dos três entrevistados na pesquisa como se percebe pelos fragmentos abaixo extraídos das entrevistas:

> ***Entrevistador:*** *O que você acha que é a principal a dificuldade que o diretor enfrenta na escola hoje, no seu cotidiano em geral?*

[7] Sobre isso, é importante destacar a política implementada junto à administração das escolas públicas de MG denominada SIMADE (Sistema Mineiro de Administração Escolar), que têm a pretensão de "modernizar" a gestão das escolas no estado. Além de ser uma ferramenta de gestão para as escolas, o Simade, segundo a pagina institucional do programa "é um coletor de informações desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. O Simade é um banco de dados com todas as informações sobre o sistema educacional mineiro, que facilita a elaboração de projetos e políticas públicas para elevar a qualidade da educação em Minas Gerais. O novo sistema beneficia alunos (que tem acesso às notas e à vida escolar), servidores (que podem acompanhar seus processos) e gestores (que terão informações precisas para tomarem decisões corretas e planejar as intervenções. Para a implantação do Simade, foi desenvolvido um portal na Internet, que centraliza as informações necessárias para a gestão das escolas. Um link de acesso também foi disponibilizado no site da Secretaria Estadual de Educação (SEE). Assim, os processos de gestão foram otimizados, garantindo a fidedignidade e a qualidade das informações coletadas pelo sistema de gestão escolar." Link de acesso: http://www.gestao.caedufjf.net/sistemas-de-gestao/simade/ (Acessado em 29/06/16. 10:35)

> **Diretor da Escola 3 :** *Como eu já disse, ele tem que gerenciar conflitos. Nós temos uma dificuldade principal que é o seguinte: o problema do aluno que vem de casa às vezes, não com a educação que deveria, ele não tem aquela formação básica, formação familiar básica. Daí temos que também fazer essa parte, e aí pra gente dar os conteúdos necessários e também acumular com essa parte, sobrecarrega a escola.*
>
> ***Entrevistador:*** *É muito comum esse tipo de coisa que você está me falando, do problema estar além da escola e estourar aqui dentro?*
>
> **Diretor da Escola 3 :** *Muito comum. O aluno quando ele apresenta problema aqui, na grande maioria dos casos eles trazem problemas de casa, problemas familiares, eles têm algum tipo de problema em casa. Algum atrito familiar, que vem ocasionar esse problema que ele apresenta aqui na escola. Muitas vezes falta de orientação, falta de limites, falta de ter uma referência, do pai ou da mãe, onde geralmente os problemas apresentados aqui, têm tudo a ver com os problemas que eles certamente enfrentam em casa* ().
>
> **Diretora da Escola 1 *:*** (...) *se o aluno está apresentando problema* (na escola) *é porque ele tem algum problema em casa. A escola do estado não tem esse suporte, não tem uma psicóloga, não tem a psicopedagoga, não tem um neurologista. Porque a hora que você precisa, pra encaminhar um aluno, a família não tem o convenio que cubra isso. Então você tem que acabar apelando.*
>
> **Diretora da Escola 2:** *A escola não está preparada pra esse tipo de problemática, esse tipo de situação, você entendeu? Porque nós não estamos preparados? Por que nós não temos uma formação pedagógica, não temos um psicólogo, não temos uma assistente social aqui dentro. Enquanto a gente para pra atender um aluno o que esta acontecendo lá do outro lado? Então nós não temos preparo profissional pra estarmos lidando com tudo isso que está na sociedade hoje. Eu pego um menino usuário* (de drogas), *o que eu tenho de conhecimento pra lidar com ele? Pra trabalhar com ele? O que nós temos de formação? Eu vou investigar esse caso partindo de que parâmetro? Entendeu? O que eu posso investigar? E mais, a família inteira já é assim, já vem lá de traz (...) mas também o bairro que ele mora não tem como ele ter escapado. Mas até fazer o levantamento, eu sou capaz, mais cadê a solução? Cadê os trabalhos, e o acompanhamento?* (...) *O que é difícil é o trabalho da família com o filho em casa é a própria desestruturação social que nós estamos passando* (...) *Eu acho que não é uma questão de escola é uma questão de mundo, então acho que nós estamos com uma geração sem muitas regras, sem muito limite, é o que a gente vê na sociedade (...) e a sociedade desemboca onde? Na escola.*

A percepção das três pessoas entrevistadas frente aos problemas mais freqüentes que chegam até a gestão escolar, parece ter uma sintonia frente a dois pontos: 1º) que os padrões familiares atuais sofrem de um déficit de acompanhamento e participação na trajetória de crianças e jovens, e isso representa para a escola práticas e comportamentos que não são aceitos nos padrões comuns de sociabilidade da instituição-como a indisciplina, a transgressão às regras e o desinteresse . 2º) A escola não possui elementos apropriados – humanos e físicos, para tratar de problemas que têm origem na família ou na própria constituição da sociedade contemporânea, como o uso e comércio de drogas, a precariedade de acesso a serviços básicos de cidadania e a violência. Apareceram durante as entrevistas também relatos sobre a dificuldade que têm para lidar com cobranças burocráticas, ausência de profissionais

com formação básica para ocupar os cargos de docentes ou a "própria falta de comprometimento e postura profissional" do quadro de funcionários.

Nesse sentido, as percepções e estratégias desses gestores escolares frente ao conjunto de problemas apresentado, constitui também um duplo entrave para a própria escola. De um lado, é verdade que não há condições mínimas que estejam ao alcance da escola e da gestão escolar para tratar as questões colocadas. A ausência de profissionais de várias áreas- relatada pelas Diretoras das Escolas 1 e 2 , é sem dúvida um ponto importante para se pensar nas condições que demandam hoje uma escolarização pública, gratuita, com qualidade no processo de ensino – aprendizagem, e capaz de atenuar as desigualdades nas trajetórias escolares das famílias e jovens mais vulneráveis. E isso nos leva ao segundo ponto: Por sofrer de uma precariedade de recursos físicos, materiais e humanos, as escolas públicas estudadas, recebem grande parte dos conflitos e problemas que estes jovens vivem em seus cotidianos, e acabam por legitimar as trajetórias de insucesso escolar das camadas mais vulneráveis através do discurso da "desestruturação familiar", da "falta de respeito às regras", "do desinteresse" e/ou "do local de onde veio". Ou seja, a escola atual, ou ao menos a percepção de seus gestores e gestoras, encara as crianças e jovens que chegam ao seu domínio, como sujeitos que não atendem certos requisitos de socialização e instrução que a instituição requer. Negam de maneira inconsciente o direito à escolarização pelo paradigma da espera de um aluno que se enquadre aos seus padrões.

Este aparente "problema" percebido por gestores escolares, constitui uma expectativa contraditória das escolas contemporâneas prevista por outras pesquisas (BURGOS, 2009 e SETTON, 2012) que assinalam um conflito percebido em torno de um suposto modelo de "aluno (a) ideal" que as escolas esperam – que saibam respeitar as regras e autoridades, estejam em condições equitativas para o desenvolvimento cognitivo e socializador da instituição, tenham domínio da linguagem formal, "famílias estruturadas" e as mesmas disposições para a aprendizagem-, e aquele (a) "aluno (a) real" que chega até a escola, marcado por trajetórias de vida desiguais e heterogêneas, que na maioria das vezes não se adapta ao mundo formal e rígido das instituições escolares tradicionais, que tentam impor um controle sobre seus corpos e suas maneiras particulares de expressão cultural e de socialização (LÓPEZ, 2008 e 2009).

Chama atenção também uma colocação feita por Setton (2012) sobre o fenômeno, de que a atual geração de estudantes experimenta contextos de maior liberdade e a caracterização de identidades e disposições de socialização híbridas de *habitus* nas escolas– ou no âmbito

familiar e comunitário- o que em tese, tende a estabelecer novos conflitos para gestores escolares, já que as diversas mudanças nos padrões sociais brasileiros desde meados da década de 1980, com a redemocratização do país, refletiram na escola atual, que enfrenta dificuldades em lidar com estes novos estudantes. Referindo-se ao público de estudantes que se encontra no meio desse embate, Setton (2012.p.52) nos alerta:

> (...) é impossível agir como se estivéssemos ligados a um espaço cultural homogêneo, em que as agências família e escola monopolizariam a formação das disposições de *habitus*. A realidade contemporânea é mais complexa e o estudo sistemático de novas condições de socialização impõe pensar a circulação de um registro cultural a outro, destacando a pluralidade de matrizes com as quais os atores (estudantes) têm de compor seu repertório cultural.

No caso das escolas estudadas, a percepção das (o) diretoras (o) sobre os principais tipos de problemas enfrentados pelos estudantes não está centrado, como nas escolas públicas metropolitanas consultadas na literatura científica, na desigualdade social ou na pobreza das famílias (BURGOS, 2009; BARBOSA, 2011; THIN, 2006), mas sim, naquilo que os diretores identificam como "negligência dos pais em relação ao comportamento dos filhos"[8]. Nesse sentido, uma característica destoante nesta pesquisa, a partir da perspectiva de diretores escolares que fizeram parte do trabalho, daquela tendência encontrada na literatura científica, é a de que os problemas de carência material e vulnerabilidade social de estudantes, segundo as (os) entrevistadas (os), não é determinante no maior ou menor rendimento escolar naquele contexto e estão sendo atenuados pouco a pouco pelo apoio que o poder público oferece, disponibilizando merenda, uniformes, material escolar, suporte de profissionais do CRAS[9], etc.

Por outro lado, estes mesmo atores admitem problemas de ausência de suportes de profissionais de diversas áreas que são necessários para atenuar as barreiras e dilemas sociais que habitam a escola e que afetam a rotina da gestão escolar. A dificuldade de acesso à serviços de saúde pelos estudantes, facilidade de acesso às drogas e pouca participação familiar em alguns casos. Isso evidencia em nossa ocasião, outras formas de vulnerabilidade sociais das famílias dessas crianças e jovens, mais sutis do que a pobreza e a exclusão dos grandes centros urbanos no país, porém não menos prejudiciais a estes jovens em suas trajetórias escolares, o que em tese, coloca sob responsabilidade da gestão escolar, problemas mais amplos relacionados à cidadania no país.

[8] Termo usado pelo Diretor da Escola 3.
[9] Centro De Referência em Assistência Social do Município.

Sobre a política do SIMADE, percebe-se que foi uma iniciativa no sentido de informatizar dados e informações sobre a vida acadêmica das escolas, como notas, matrículas e resultados de avaliações de testes de aprendizagem. Porém, esta ferramenta ainda não municia as práticas de gestão no planejamento e ações no interior das escolas, que possam dar conta, por exemplo, da construção de um banco de dados sobre as características e perfis das crianças e jovens, suas famílias e as demandas que chegam até a direção as escolas na intenção de antecipar as ações ante determinados conflitos e problemas e supostamente ter ferramentas informacionais para planejar as ações políticas e pedagógicas na escola .

Considerações finais

Nossa pesquisa parece apontar alguns cenários possíveis no âmbito do tema da gestão escolar e os desafios colocados às escolas e ao sistema de ensino através das políticas públicas. Uma parte da literatura científica, indica que a massificação do ensino ocorrida no Brasil a partir da década de 1970, traz consigo maior diversidade socioeconômica e cultural de estudantes às escolas, e portanto, exprime no interior dessas instituições situações e vivências que exigem maior habilidade de professores e gestores em trabalhar em contextos de heterogeneidade cultural, diante dos possíveis conflitos que possam surgir dessa relação (PEREGRINO, 2012; BARBOSA, 2011 e LOPEZ, 2008 e 2009). Nesse sentido, mesmo a expressiva experiência acadêmica e profissional das pessoas à frente da gestão das escolas pesquisadas e suas percepções, que valorizavam a gestão democrática a participativa, não são suficientes para suprir a multiplicidade de atributos e competências exigidas dessas lideranças no espaço escolar. Nossa intuição sobre este fenômeno, é que as escolas são instâncias que se propõem à função de socialização de valores e práticas comuns aos seus membros e estão hierarquicamente organizadas e padronizadas, mas recebem hoje um público marcado pela imensa diversidade e complexidade de identidades, oriunda de diferentes trajetórias de vida, característica das novas gerações do mundo pós-globalização. Isso gera a chamada *brecha institucional* entre a escola e o perfil de seu público de crianças e jovens, ou seja, uma distância entre a identidade tradicional da escola e seu novo público de estudantes marcadamente oriundos do universo popular. (LOPEZ, 2008 e 2009).

Nossa análise evidencia também uma relação entre as práticas de gestão percebidas no trabalho de campo e seus limites diante dos cenários vividos nas escolas. A pouca valorização da gestão escolar e seus diretores por dados e informações sobre estudantes e suas famílias de forma sistemática acaba por dificultar e impedir a própria gestão das escolas de se aproximar de seu público e oferecer alternativas aos problemas relatados. Apesar de as pessoas

entrevistadas reconhecerem a importância de se conhecer mais detalhadamente as crianças e jovens no interior das escolas, grande parte dos processos relacionados à isso nas três escolas não serviam ao planejamento e intervenção pela direção. Um ponto importante a se considerar sobre isso é a aparente resistência e dificuldade que grande parte dos diretores escolares ainda têm com as novas tecnologias de informação e comunicação. Na perspectiva de Libâneo (2013), as instituições e organizações sociais - sobretudo a escola pública- precisam formular objetivos, ter planos de ação, meios de sua execução e critérios de avaliação da qualidade do trabalho que realizam. "Sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados." (LIBÂNEO, 2013; p. 125).

A título de proposição, em relação ao nosso estudo e especificamente no caso das escolas da rede estadual de Minas Gerais, pode-se pensar em como adaptar o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) às necessidades e conflitos internos da instituição. Por exemplo, na construção de um banco de dados mais sólido sobre as características dos alunos, suas experiências de vida e redes de socialização, as particularidades de suas famílias, dos bairros no entorno das escolas, e a partir disso, pensar em como construir uma escola inteiramente adaptada às necessidades do contexto social em que está posta. Isso também contribuiria para que as escolas pudessem se municiar de instrumentos e informações para o planejamento e as ações a serem desenvolvidas visando atenuar os problemas específicos em cada instituição.

Além disso, é interessante notar a proposição do trabalho de Canegal e Burgos (2009), sobre a importância de se inserir os diretores escolares nas discussões sobre a formulação e implementação de políticas públicas mais abrangentes, capazes de integrar as unidades escolares em um sistema que reconheça a importância da autonomia escolar, mas que entenda que a "gestão escolar não começa nem termina nos estabelecimentos escolares" (KRAWCZYK, 1999:147). Por isso mesmo, "envolver os próprios diretores no processo de discussão dessas políticas, é um procedimento incontornável para que eles não continuem a enfraquecer aquilo que, ao fim e ao cabo, precisam fortalecer" (CANEGAL & BURGOS, 2011; p. 34).

A conclusão desta pesquisa aponta para a necessidade de se repensar o papel do diretor escolar não só no ambiente local da escola, como também político, a nível estrutural das políticas públicas educacionais. Uma possível reconstrução do seu papel na escola passa pela valorização do ambiente institucional escolar e aquilo que é central para sua autonomia, que é não só o envolvimento intensivo da comunidade escolar no cotidiano da escola, mas também

dos processos de tomada de decisões e ações a partir de diagnósticos pré-formulados, com planejamentos que possam atender às características reais de alunos, famílias e comunidade escolar, atenuando assim possíveis conflitos entre o "novo" alunado, as famílias e a própria escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa G.; SOARES, José Francisco. **AS PESQUISAS SOBRE O EFEITODAS ESCOLAS: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação.** Sociedade e Estado, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago.2007

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **As desigualdades diante da educação e seus efeitos sociais.** CADERNO CRH, Salvador, v. 20, n. 49, p. 9-13, Jan./Abr. 2007.

_____ **Desigualdade e Desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira.** Coleção Trabalho e Desigualdade. Belo Horizonte, MG: 1ª Reimpressão. 272p. Fino Traço, 2011.

BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean Claude .(Orgs) **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro. Livraria Francisco Alves Editora S/A. 1982.

BURGOS, Marcelo Baumann; ALMEIDA, Ana Carolina Canegal de; DUTTON, Rafael; ROSSI, Laura & SILVA, Cássio. **O Cotidiano de Quatro Diretoras de Escolas Públicas: uma abordagem etnográfica**. Relatório Final. CAEd/UFJF, Mimeo, 2010.

BURGOS, Marcelo Baumann. **Escola e projetos sociais:** uma análise do "efeito-favela"**.** In. *A Escola e a Favela*. Burgos, M. Paiva, A. (org). Rio de Janeiro: Editora Pallas/PUC-Rio, 2009.

CANEGAL, Ana Carolina; BURGOS, Marcelo Baumann. **Diretores Escolares em um contexto de Reforma da Educação**. Revista Pesquisa e Debate em Educação. V.1. p. 14-36. No 1. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada:** O caso das classes populares no interior da Escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

_____**Os reformadores empresariais da educação:** da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

KRAWCZYK, Nora. **A gestão escolar: Um campo minado...**análise das propostas de 11 municípios brasileiros. Revista Educação & Sociedade. P. 112 – 149. ano XX, nº 67, Agosto/99.

_____**Conhecimento Crítico e política educacional:** um diálogo difícil, mas necessário. In. Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. Nora Krawczyk** (Org.). SãoPaulo, SP. Editora Cortez, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola.** Teoria e Prática**.** 6ª Ed. rev. e amp. Editora: Heccus. São Paulo, SP. 2013.

LÓPEZ, Nestor. **Equidad Educativa y Desigualdad Social:** desafios de la educación en el nuevo cenario latinoamericano. Buenos Aires: UNESCO, 2008.
_____**Escola e contexto social na América Latina:** quando a globalização chega à sala de aula.: Fundação Fé e Alegria do Brasil São Paulo, SP: Loyola, 2009

Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf Acessado em 12/ 10/ 2012 .
OLIVEIRA, Dalila de Andrade & VIEIRA, Ligia Fraga (Orgs). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG. Ed. Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, SILVA. C.J. **A qualidade institucional da escola como instrumento para o Desenvolvimento: um estudo com três diretores escolares de Cambuí-MG.** Dissertação de mestrado. UNIFEI, 2014 (Disponível em http://saturno.unifei.edu.br/bim/0045811.pdf .

PARO, Vitor. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PEREGRINO, Mônica. **Novas desigualdades criadas pela expansão escolar na década de 1990**. In: Família, Escola e Juventude. Olhares Cruzados Brasil-Portugal. Juarez Dayrell ...[et. al.] organizadores. Ed. UFMG, 2012.

PRADO, Ana Pires do. **Os diretores e as culturas de gestão: um estudo nas escolas públicas do Rio de Janeiro**. In.: Revista contemporânea de Educação UFRJ. Vol. 4, No 8. 2009.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. OLIVEIRA, Marcia Betânia de. **Contexto escolar e sentidos da educação de qualidade para o ensino médio.** Revista de Educação UNISINOS. Vol. **20.**No.1. pp. 39-47. 2016

SETTON, Maria da Graça Jacinto. **Experiências de Socialização e Disposições Híbridas de Habitus**. In.: Família, Escola e Juventude. DAYRELL, Juarez [ET. AL.],Orgs. Belo Horizonte, MG. Editora UFMG, 2012.

SOARES, *José Francisco.* FONSECA, Izabel Costa da. ÁLVARES, Raquel Pereira. GUIMARÂES, Raquel Rangel de Meireles. **Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da prova Brasil 2005, 2007 e 2009 Educação.** Debates ISSN 2236-2843 / UNESCO. ED **.**Nº 04 – abril de 2012

THIN, Daniel**. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras**. Trad. Anna Machado. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

A IMPORTÂNCIA DO RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO EM SALA DE AULA: A EXPERIÊNCIA COM OS ALUNOS DO PROGRAMA PARA AVANÇO DAS APRENDIZAGENS

Caroline Sampaio Silva
Estudante de Graduação do 6º semestre de Letras Língua Inglesa (Licenciatura)
Instituto Federal de Brasília – IFB - carolinesampaio46@gmail.com

Nara Tatielly S. Breguêdo
Estudante de Graduação do 5º semestre de Letras Língua Inglesa (Licenciatura)
Instituto Federal de Brasília – IFB; nara.tatielly@gmail.com

Sílvia Marcela de Oliveira Magalhães
Mestre em Educação pela Universidade de Brasília
Professora do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Brasília – IFB
marcela.magalhaes@ifb.edu.br

Resumo

O presente artigo apresenta um relato de experiência sobre a importância do relacionamento professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do Centro de Ensino Telebrasília – Cetelb. O artigo é o desdobramento do projeto "Pisando o Chão da Escola", que teve por objetivo a articulação do ensino, pesquisa e extensão na busca pela indissociabilidade entre teoria e prática na formação de professores do curso de Letras Inglês do Instituto Federal de Brasília. Durante o projeto foram realizadas observações nas turmas do Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares do Cetelb, além de acompanhamento das reuniões pedagógicas da escola, acompanhamento do planejamento dos professores de língua inglesa da escola, discussões entre o grupo de professores e estudantes do Instituto Federal de Brasília, e atividades com os estudantes das turmas de Prática II do curso de Letras. Em seguida foram realizadas intervenções nas turmas do PAAE, e com os alunos em recuperação do 6º, 7º, 8º e 9º anos. Ao longo do projeto as estudantes/bolsistas perceberam nas observações em sala de aula, a necessidade do olhar mais apurado para a interação entre professor e aluno dentro de sala de aula, e com isso planejaram atividades que levassem em consideração esta relação, e que possibilitasse maior diálogo entre os atores envolvidos e contribuísse com o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, superando o fracasso escolar.

Palavras-chave: Relacionamento professor-aluno; Processo ensino-aprendizagem; interação.

Introdução

O presente relato se insere no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), por meio da Pró-Reitoria de Ensino, da Pró-Reitoria de Extensão e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, que lançou edital de seleção de propostas para apoio financeiro institucional de Projetos de Integração Pesquisa e Ação – PIPA, voltados para ações sociais e relação com o mundo do trabalho, no âmbito do IFB.

Esta proposta teve como objetivo principal oportunizar vivências no campo prático de atuação de futuros professores (as) estudantes do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa do *campus* Riacho Fundo em articulação com os pilares da educação superior brasileira, quais sejam: ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável. Esta proposta se enquadra na linha temática Educação e o Mundo do Trabalho, pois permite o reconhecimento da escola como *lócus* privilegiado de investigação e intervenção nas diversas dimensões de atuação do professor (a) a partir da análise do espaço e estrutura da escola, bem como, coloca os estudantes, futuros professores, à par da realidade dos estudantes do ensino fundamental e do estado da arte do ensino de língua inglesa na educação pública por meio da imersão no campo, sendo possível assim, realizar generalizações que poderão auxiliá-los em suas escolhas didático/pedagógicas como futuros professores (as).

A escola escolhida para intervenção foi o Centro de Ensino Fundamental Telebrasília - Cetelb fica localizado na QN 01 Praça Central, lotes 01/Riacho Fundo I/DF. A escola existe desde 1994 e oferta o Ensino Fundamental que possui duas organizações concomitantes: uma, em séries, para o Ensino Fundamental de 08 (oito) anos, em extinção gradativa; outra, em anos, com implantação gradativa do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, em atendimento à Lei nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. O Cetelb está localizado bem próximo ao IFB.

Objetivos

- Superar o binômio teoriaXprática a partir da observação/intervenção das/nas ações concretas realizadas por uma escola de ensino fundamental, anos finais;
- Analisar o estado da arte do ensino de língua inglesa nas escolas públicas do ensino fundamental, anos finais, a partir da observação/intervenção em uma escola;
- Verificar as influências das abordagens de ensino da língua inglesa nas práticas de professores (as) de uma escola do ensino fundamental, anos finais.

Método

A metodologia de pesquisa utilizada foi a Pesquisa-Ação (BARBIER, 2007) no âmbito da abordagem qualitativa de pesquisa, pois acredita-se que a forma de se fazer pesquisa a partir dos pressupostos defendidos por este autor é a que melhor se aproxima dos objetivos propostos neste projeto em seu aspecto conceitual e de intervenção. O público-alvo do projeto participa de espaços de níveis diferentes, mas com propósitos similares: estudantes do curso

de graduação em nível de licenciatura, professores do curso de graduação em nível de formação inicial, estudantes e professores (as) do ensino fundamental, anos finais, de uma escola pública do Distrito Federal. E teve como um de seus objetivos alcançar durante os cinco meses destinados à execução desta proposta a superação da fragmentação do ensino expressos na dicotomia entre teoria e prática na profissão docente.

Desenvolvimento

O projeto Pisando o Chão da Escola inclui três públicos diferentes para a concretização dos pilares de ensino, pesquisa e extensão. Os estudantes matriculados na disciplina de Prática II do Curso de Letras Inglês correspondem ao pilar do ensino, pois as atividades da disciplina foram articuladas às ações do Cetelb, estiveram envolvidos em torno de 60 estudantes da licenciatura em Letras Inglês. Quanto ao pilar da pesquisa estão incluídas as cinco bolsistas, que são também estudantes de Letras Inglês dos 5º e 6º semestre, e que acompanharam todas as atividades e planejaram as intervenções realizadas com os alunos do Ensino Fundamental do turno vespertino da escola Cetelb. Os alunos da escola compõe o terceiro pilar que é a extensão, foram em torno de 200 alunos, seus professores e demais servidores da escola envolvidos com o projeto.

Contextualização

A comunidade atendida por esta Instituição Educacional está originalmente situada no Riacho Fundo I. A localidade é conhecida como Bairro Telebrasília por se tratar de uma comunidade formada por ex-moradores do antigo “acampamento da Telebrasília”, ocupação surgida em 1956, no Setor de Clubes Esportivos Sul. Em 1990, foi dado o primeiro parecer contrário à fixação do acampamento às margens do Lago Paranoá, pela Procuradoria Geral do Distrito Federal. A partir de então, começou a disputa judicial para remoção dos moradores, que teve em 1993 seu início. Nessa época, foram cadastrados 801 lotes no Riacho Fundo I e até 1994, 664 famílias foram removidas para o Bairro Telebrasília, criado nessa Região Administrativa.

O Centro de Ensino Fundamental Telebrasília – Cetelb, localizado na QN 01 do Riacho Fundo I, foi inaugurado em agosto de 1994, pelo então Governador do Distrito Federal, Excelentíssimo Sr. Joaquim Domingos Roriz, em caráter provisório. Dez salas de aulas foram construídas em lata, e outras quatro em alvenaria. Mesmo em caráter provisório, a

Instituição de Ensino funcionou com tais instalações até agosto de 2007, quando o Governador José Roberto Arruda, autorizou o início da obra de reconstrução da Escola. A partir dessa data, o CEF Telebrasília passou a funcionar provisoriamente nas instalações do CAIC Juscelino Kubitschek de Oliveira no Núcleo Bandeirante. A entrega da nova escola ocorreu em 19 de julho de 2008, em cerimônia com a presença de autoridades do Distrito Federal e da cidade do Riacho Fundo I. (PPP, 2014).

Atualmente a escola tem um total de 1.392 alunos, sendo 687 alunos no matutino (séries iniciais e 6º ano das séries finais), e 705 alunos no vespertino (séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Especial). São 59 alunos no 1ª série, 30 alunos no 2ª série, 111 alunos no 3ª série, 102 alunos no 4ª série, 154 alunos no 5ª série, 267 alunos no 6ª série, 194 alunos no 7ª série, 166 alunos no 8ª série, e duas turmas de Ensino Especial.

Os sujeitos do projeto estiveram em diversos espaços dentro do Cetelb, dentre elas estão às turmas de Inglês do PAAE e turmas regulares dos 6º, 7º, 8º e 9º anos; reuniões pedagógicas semanais; atividades de planejamento e coordenação dos docentes da escola. Além do Cetelb as bolsistas acompanharam as turmas de Práticas II e se reuniram semanalmente para leituras e discussões com o grupo de professores. Diante de tal configuração foi possível observar por meio das atividades pedagógicas, as seguintes ações: as metodologias adotadas, os planejamentos de aula, os desafios existentes, as estratégias adotadas para superação dos problemas, o relacionamento professor-aluno, a mediação de conflitos, dentre outras.

Inicialmente o foco do projeto foi a observação das turmas do Programa para Avanço das Aprendizagens escolares – PAAE. Este programa atende as necessidade previstas no Plano Distrital de Educação (PDE/2015-2024), que reafirma o compromisso de “garantir o acesso universal, assegurando a permanência e a aprendizagem dos estudantes a partir dos 6 anos de idade ao Ensino Fundamental de 9 anos, assegurando, também, a conclusão dessa etapa até os 14 anos de idade” e aponta a necessidade e importância de um atendimento diferenciado aos estudantes em defasagem idade-ano por meio da estratégia.

> A legislação aponta, assim, para a oferta de outros tipos de experiências educativas, adequadas às especificidades de cada idade, levando em consideração os valores culturais dos estudantes, suas vivências, seus conhecimentos acumulados, sua criatividade e a expectativa em relação ao mundo, conforme afirma o Estatuto da Criança e do Adolescente: No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do

> adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura (Art. 58). Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em consonância com a legislação supracitada, indica a necessidade de realizar uma proposta diferenciada para atendimento aos estudantes em defasagem idade-ano, ou seja, o PAAE. (GDF, 2016).

O Programa vem com o intuito de atender a essas especificidades, então, os alunos com necessidades específicas têm salas separadas e professores específicos para ter um acompanhamento mais minucioso do processo ensino-aprendizagem. Diante de tal realidade as alunas bolsistas acompanharam as atividades do PAAE durante os meses de agosto a dezembro e realizaram intervenções com as turmas ao longo do projeto.

Observações

Durante o projeto foram acompanhadas diferentes turmas e diferentes professores de inglês, foi neste momento que foi possível ter uma olhar mais apurado para as turmas do PAAE, e consequentemente para a professora de inglês do programa. Tivemos alguns momentos pedagógicos importantes, como por exemplo, diálogos com as professoras durante as horas de coordenação e planejamento.

Ao longo dos diálogos uma das professoras fez o relato das metodologias que estava usando com as turmas. Disse que preparou uma apostila específica para a turma, e que esta era mais adequada aos níveis diferentes de aprendizagem dos alunos. Ao entregar a apostila aos alunos a professora combinou com os alunos que eles deveriam trazer o material no decorrer das aulas para a professora corrigir, entretanto, a professora relatou que os alunos não estavam cumprindo o combinado e que durante as aulas mais se dispersavam do que faziam as atividades.

Embora a professora diga que preparou uma apostila buscando atender as especificidades dos alunos, o que percebemos é uma tentativa de homogeneizar os alunos daquelas turmas. O modelo tradicional adotado pela professora em sala de aula parece não dialogar com o que diz os parâmetros curriculares nacionais, já que nos parâmetros o enfoque é relacionar textos de assuntos presentes no dia-a-dia dos estudantes. A abordagem escolhida pela professora não foi eficaz uma vez que, não pareceu interessante aos alunos, que apresentaram comportamentos dispersos e desinteressados. Tacca discorre um pouco sobre a importância dessa relação.

> Enfocar as interações sociais na busca da compreensão de situações nas quais se desenvolve um processo ensino aprendizagem bem sucedido, relacionando isto a processos de significação do conhecimento por parte do aluno, exige que sejam analisados os aspectos motivacionais que permitem perceber se o aluno está disposto a dar atenção e se empenhar nas atividades propostas pelo professor. (TACCA, 2008, p.41).

Logo nas primeiras observações percebemos algumas falas dos alunos de que os professores não se importavam com eles, e diante de tal fala percebemos a importância da afetividade dentro de sala de aula, conforme discorre alguns teóricos.

> Entendemos que análises dessa natureza podem trazer uma valiosa contribuição para o avanço da compreensão dos processos de aprendizagem que ocorrem na intrincada rede de relações da sala de aula, no sentido de mostrar caminhos na direção da superação do fracasso escolar. Enfatizamos, também, a necessidade de trabalhar a dinâmica da unidade cognição-afeto no processo de ensinar e aprender, e o quanto isso é importante para uma aprendizagem que permita ao aluno se sentir competente e se desenvolver de forma plena, integral. (TACCA, 2008, p. 40)

Nas observações foram constantes as falas de alunos e professores da não importância da unidade cognição-afeto. Os alunos geralmente reclamavam que os professores não se importavam com eles, enquanto os professores relatavam que os alunos o desrespeitava e não faziam as atividades. Em uma aula que acompanhamos a professora escolheu uma aluna que passasse um texto no quadro para que os alunos copiassem e depois traduzissem. A professora relatou que pede aos alunos para virem à frente para tentar envolvê-los mais nas atividades, mas que também pontuava todas as atividades porque os alunos só participam dessa forma.

Uma das principais características do PAAE é a junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem, que tem por objetivo atendê-los em suas necessidades e não reprová-los de série. Todavia, percebemos também as dificuldades da professora em lidar com esses níveis e séries diferentes em uma mesma turma. E durante a observação a questão do conteúdo era em geral deixada de lado, pois a professora despendia muito tempo disciplinando os alunos. Quanto a esta situação alguns teóricos da educação fazem uma dura crítica às escolas.

> É inconcebível que crianças sadias e espertas até começarem a educação formal sejam consideradas limitadas e sem condições necessárias para um processo de escolarização bem sucedido. Vários pesquisadores vêm denunciando que a escola não se encontra preparada para receber diferentes tipos de alunos, com isto reproduzindo uma organização social excludente, em que a padronização e homogeneização têm lugar de destaque. (Moysés & Collares, 1992).

A professora da turma explanou que era recém-formada e que acredita que agora que está fazendo o estágio, ela relata que na outra escola em que ela trabalhou anteriormente à turma era “normal”, e que quando chegou ao Cetelb, se deparou com essa turma e relatou que

não sabia que existia isto, desta forma, disse que a turma é muito difícil. Ao usar a palavra normal a professora se refere a alunos de diferentes níveis em séries diferentes.

É perceptível na fala da professora a crença de que os alunos não são capazes de avançar na aprendizagem, e vale ressaltar que o documento do PAAE diz que o programa visa promover o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas a buscar soluções para o desafio da superação da defasagem idade-ano. Nossa percepção é de os próprios alunos estão desanimados e indiferentes com a reprovação uma vez que, essa crença é imposta a partir de um histórico impregnado no dia-a-dia escolar e até mesmo no convívio familiar.

A professora relatou também que no início ela planejava as aulas, trazia toca fitas, mais que tudo era em vão. A professora mostrou na sala os alunos que ela considerava que tinha "potencial" para passar para o ensino médio. Percebemos diversas vezes essa fala de desistência dos alunos, que segundo ela não chegarão ao ensino médio.

Percebemos esse desestímulo em muitas falas dos professores na escola. Em geral, a falta de apoio e o comportamento dos estudantes fazem com que os professores não diversifiquem muito as aulas o que acaba contribuindo para o fracasso escolar. A literatura na área da educação discorre sobre esta situação tão corriqueira.

> As avaliações que são impostas, as expectativas criadas, aliadas a preconceitos incontestes quanto a idealizações sobre as condições necessárias para a aprendizagem efetiva, fazem com que alunos e professores se olhem, freqüentemente, com desconfiança. Condições idealizadas e profecias auto-realizadoras geram frustrações, constroem barreiras e tudo isto conduz a um processo de escolarização fadado ao insucesso. (TACCA, 2008, p. 40).

Apesar desse desestímulo, e um costume em responsabilizar o aluno, percebemos que os professores percebem a necessidade da formação pedagógica continuada para lidar tais situações. Uma professora nos relatou que está estudando pedagogia e disse que lá aprendeu algumas "técnicas" para lidar com os alunos, mas que muitas vezes tinham que usar caminhos tradicionais como, por exemplo, mandá-los para a biblioteca, o que também não solucionava segundo ela, porque nem a bibliotecária queria aceitar os alunos lá.

Percebemos que algumas metodologias utilizadas não contribuíram, como por exemplo, na aula em que a professora passou os pronomes pessoais (Personal Pronouns), ela disse aos alunos que era uma revisão para ajuda-los a fazer a apostila, mas após dez minutos de aula os alunos não abriram o caderno e a professora chamou a atenção e não houve retorno.

Então ela pediu para que dois alunos fossem a biblioteca buscar os dicionários, em seguida a professora pediu para que um aluno que estava conversando com outros colegas se retirasse da sala. Outra estratégia utilizada por ela foi dizer que a atividade deveria ser entregue na próxima aula e que valia um ponto.

A percepção que tivemos é de que durante os 50 minutos de aula a professora despendeu o tempo da aula tentando controlar a turma, e ao não obter sucesso acaba desistindo de se preocupar com a aprendizagem dos alunos. Por outro lado ouvimos o aluno dizer: *"Eu já estou há dois anos na aceleração e que é muito chato, eu vou reprovar de novo."* A professora o aconselhou a mudar de atitude já que ele achava chato. Essas situações de indisciplina dos alunos tem sido recorrente durante as aulas, e muitos autores discutem tal situação, como por exemplo, Celso Vasconcellos que nos fala da diferença de autoridade e autoritarismo tão importante dentro de sala de aula.

> Sem autoridade não se faz educação; o aluno precisa dela, seja para se orientar, seja para poder opor-se (o conflito com a autoridade é normal, especialmente no adolescente), no processo de constituição de sua personalidade. O que se critica é o autoritarismo, que é a negação da verdadeira autoridade, pois se baseia na coisificação, na domesticação do outro. (VASCONCELLOS, 2004, p. 248).

As situações descritas demonstram as dificuldades dos atores que estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Muitas vezes o professor se sente impotente diante das dificuldades em sala de aula, e se inicia um ciclo vicioso de responsabilização da não aprendizagem dos alunos.

Projeto de intervenção

O documento do GDF que orienta as ações do Programa para Avanço das Aprendizagens – PAAE prevê um Projeto Interventivo para o desenvolvimento dos alunos. Segundo Benigna Villas Boas o Projeto Interventivo (PI) é um projeto específico que parte de um diagnóstico e consiste no atendimento imediato aos estudantes que, após experimentarem todas as estratégias pedagógicas desenvolvidas nas aulas, ainda evidenciem dificuldades de aprendizagem. O Projeto Interventivo apresenta uma dimensão política, que recai sobre o cumprimento do direito de cada estudante à aprendizagem, e outra, pedagógica voltada para a seleção dos recursos mais apropriados à promoção de suas aprendizagens. (GDF, 2012).

Diante das observações e do que o documento do PAAE apresenta, enfatizamos nas intervenções aplicadas com as turmas do PAAE, atividades lúdicas, como por exemplo, a

simulação de um mercado, onde tinham frutas, doces e produtos de higiene pessoal. Com o intuito de fazer com que os alunos utilizando a língua inglesa comprassem produtos e assim, usar uma nova língua e aprimorar o vocabulário.

Foram realizadas algumas intervenções na escola durante o semestre. Uma primeira intervenção foi realizada com as três turmas do Programa de Avanço para as aprendizagens no decorrer do semestre. Ao final do ano a escola solicitou aos integrantes do projeto que fosse realizada uma segunda intervenção com todos os alunos que ficassem em recuperação da escola. Então esta segunda intervenção foi realizada com alunos do PAAE, 7º ano e 8º ano.

A primeira intervenção foi realizada em 22 de novembro no colégio Cetelb do Riacho Fundo I, pelas estudantes do Curso de Letras em Língua Inglesa do Instituto Federal de Brasília. Ao chegarem ao local à sala foi organizada em círculo para que todos os alunos pudessem se ver, e foram colocadas faixas escritas *Supermarket*, as estudantes escreveram um diálogo no quadro em inglês, arrumaram a mesa simulando ser um mercado, colaram um cartaz com os nomes das comidas em inglês e o preço de cada uma delas.

A professora de inglês da turma juntou as duas salas do CDIA- A e B (Turmas do PAAE). No início à condução da aula foi difícil, já que havia mais alunos em uma mesma sala do que geralmente. Diante de tal situação as estudantes perceberam a necessidade de melhorar o tom de voz, pois os alunos não estavam prestando atenção no que era falado. Uma parte da turma ainda chegava para participar, então tinham muitos alunos entrando e saindo, até que por um momento pararam e pode ser feito o W*arm Up*. Os alunos falaram o seu nome e perguntaram o do colega em inglês, durante esse momento alguns alunos saíram da sala e não quiseram participar, os demais que ficaram na sala participaram bastante. Após o *Warp Up* foi apresentado um diálogo e uma simulação de compra. As estudantes sentiram que a turma estava bastante dispersa, mas mesmo assim tentaram continuar a atividade entregando o dinheiro a eles para a compra dos produtos em inglês.

As estudantes de Letras Inglês, perceberam as dificuldades de conduzir uma atividade com aqueles alunos. Ao mesmo tempo identificaram que os alunos tem interesse em aprender o inglês, mas que muitas vezes se sentem incapazes e com medo de errar.

Depois as estudantes foram fazer a intervenção com a turma do CDIA- C, como a turma estava bem menor foi mais fácil conduzir a atividade. Muitos alunos relataram que não

sabiam falar inglês, mais logo todos participaram e conseguiram comprar os produtos falando em inglês. Após a primeira atividade propusemos que um aluno se tornasse o vendedor, e então ele se comunicava com os seus colegas em inglês. Diante dos resultados da atividade concluímos que os alunos tem vontade de aprender, mas que precisam de atenção, estímulo e motivação para o aprendizado, pois a afetividade é de estrema importância em sala de aula, conforme explicita a autora a seguir.

> Assim as emoções, necessidades e pensamento, tanto de alunos como de seus professores, precisam ser mobilizadas positivamente, e na direção das atividades escolares e dos objetivos educacionais. Isso diminuirá a possibilidade de que os processos de significação sejam canalizados em outras direções, que acabam por afastar os sujeitos de uma participação comprometida com sua própria aprendizagem e desenvolvimento. (TACCA, 2008, 41).

Conforme solicitação da escola, realizamos uma intervenção com os alunos que não foram aprovados na disciplina de inglês. Escolhemos a temática da higiene para a nossa dinâmica de compra. Organizamos a sala em círculo com os nomes dos produtos de higiene em inglês e escrevemos o diálogo a ser usado na simulação de compra e venda no quadro, e colocamos os produtos de higiene em cima da mesa. Na sala tinham 13 alunos, e a professora de inglês ficou observando a atividade. A professora passou uma atividade para que eles fossem fazendo ao longo da intervenção, e disse assim: "*Eu não quero que eles achem que para passar só precisa participar da aula"*. A atividade era uma prova de outra turma que eles tinham que copiar e responder a certa no caderno, eles iam mostrando e a professora ia pontuando, essa atividade foi sendo realizada ao longo das duas horas.

> A maior preocupação dos alunos consistia em "passar de ano". O que os movia não era a aprendizagem, mas a nota. Como esta resultava de provas, estas também eram motivo de preocupação constante. Outro aspecto bastante valorizado era o comportamento. Inúmeras vezes os alunos fizeram referência ao comportamento como um aspecto de grande peso na avaliação a que eram submetidos. Desta forma, a avaliação sob a ótica dos alunos da turma observada estava fortemente marcada por três elementos: comportamento, nota e prova. Constatou-se que os alunos se sentiam incomodados diante das práticas avaliativas pelo fato de serem usadas como forma de controle que nada tinha a ver com as situações de aprendizagem e que esta ficava em segundo plano. (VILLAS BOAS, 2013, p. 174).

Villas Boas nos traz esta reflexão sobre os usos da avaliação e suas implicações. Na fala da professora fica nítida essa relação de controle dos alunos por meio da nota. Não nos cabe julgar as atitudes decorrentes do processo, nem dizer o que veio primeiro, entretanto, fica claro que desta forma não há sucesso no processo ensino-aprendizagem, mas que ambos os atores se sentem incomodados com os resultados e reflexos deste.

Após a organização da turma iniciamos com o *warm-up*. Explicamos para eles que íamos fazer uma atividade de compra e venda, então iniciamos ensinando a pronúncia dos produtos de higiene e pedindo para que eles repetissem a palavra. Íamos perguntando para eles a tradução e íamos anotando no quadro ao lado da palavra. Logo que iniciamos falando sobre o diálogo, fomos pedindo para que eles traduzissem e repetissem, de início eles tiveram bastante dificuldade, mas apenas uma aluna não participou. Percebemos que os alunos não têm o costume de falar inglês na sala de aula, que ficam com medo e tem dificuldades na hora da pronúncia.

Quando encerramos a parte de compras entregamos um diálogo com lacunas em branco para que eles preenchessem, eles tiveram bastante dificuldade. Nesta hora percebemos o quanto é importante ocupar os espaços e ouvi-los individualmente, vimos que dessa forma as dúvidas foram sendo esclarecidas e eles foram vendo o quanto eram capazes de aprender e falar inglês. Depois pedimos para que eles em dupla fizessem o diálogo, um sendo o vendedor e o outro sendo o cliente. Muitos se surpreenderam o quanto o inglês faz parte do dia a dia, uma situação que nos fez perceber isto foi quando o aluno disse: *"Ô tia."* e o outro aluno disse *"Tia não rapaz, senhora, não, senhora é muito velha, senhorita." Como é senhorita em inglês?,* E nós respondemos: "*Miss*".

Os alunos no início se apresentaram com medo, houve falas como: *"Eu posso errar?"; "Eu não consigo"* e *"Eu não sei falar inglês".* Mas no decorrer da dinâmica os alunos que aparentemente não falavam nada em inglês estavam se apoiando no diálogo escrito no quadro para falar e assim, surgiu a curiosidade de aprender novo vocabulário além do que foi proposto.

Percebemos que a profissão de professor não é fácil, é cansativa, você fica horas em pé buscando interagir com a turma. Mas o que nos chamou a atenção foi o quanto os alunos gostam de serem ouvidos, de participar, de falar, de errar e não ser julgado, de acertar e receber um elogio para tentar coisas novas, gostam de descontrair usando o inglês, eles têm a curiosidade de aprender uma palavra nova e gostam de contar histórias. Mas também percebemos que a dinâmica da escola, a falta de apoio faz com que os profissionais da escola desistam de tentar alcançar os alunos e deem pouca importância a afetividade em sala de aula.

Conclusões

Ao planejar e executar as atividades propostas pelo o projeto, percebemos a riqueza de elementos do processo ensino-aprendizagem para a formação de professores. O intuito do projeto era de olhar a indissociabilidade entre teoria e prática nesta formação, e com isso o aprendizado de ambos os atores foi imenso, pois ao identificar as necessidades dos alunos nas observações realizadas foi possível planejar as ações em conjunto com professores do instituto e escola atendendo a realidade escolar.

Durante as observações em sala, identificamos o relacionamento professor-aluno como um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem. Tanto professor quanto o aluno demonstraram que quando não há uma relação de afeto, respeito e cumplicidade, o processo caminha de maneira conflituosa e, sobretudo leva ao fracasso escolar, conforme nos fala Tacca.

> Para atingir os aspectos motivacionais do aluno, torna-se imprescindível considerar, na seleção de objetivos, conteúdos, atividades e métodos de ensino, o quanto isso tudo constitui aspectos mobilizadores para eles. Isso inclui observar os alunos em suas características pessoais, o seu grupo sociocultural, buscando integrar os seus valores, crenças e ideais com aqueles pressupostos nos currículos escolares. (TACCA, p. 41)

Durante as intervenções conseguimos vivenciar na prática a importância do vínculo entre professor e aluno, pois ao olhar os alunos e buscar compreender suas dificuldades e incentivá-los a fazer as atividades, houve retorno positivo de boa parte da turma. Esse vínculo é construído a partir de uma relação em que o diálogo se torna ferramenta pedagógica e o professor atue como investigador da aprendizagem do aluno para que trace objetivos de acordo com suas necessidades.

Uma vez que o professor se torna mais próximo de seus alunos, o estudante se sentirá mais á vontade e assim fortalecerá o vínculo de confiança. Deste modo, o professor poderá trazer para a aula, assuntos e exemplos que sejam do interesse e faça parte do dia-a-dia dos alunos e assim, envolve-los com os conteúdos que são ministrados em sala.

Cabe ressaltar que este trabalho não deve ser realizado apenas pelo professor, mas que há a necessidade de um diálogo permanente sobre o processo ensino-aprendizagem dentro da escola. Torna-se importante a constituição de grupos entre professores, alunos, coordenadores, supervisores e técnicos, na reflexão continuada dos processos interativos dentro de sala de aula.

Referências

GDF/ SEDF. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Telebrasília.** Secretaria de Educação do Distrito Federal. 2014. Disponível em: http://sumtec.se.df.gov.br/sistemas/ppp/wp-content/uploads/2014/09/PPP-CETELB.pdf

GDF/SEDF. PAAE – P**ROGRAMA PARA AVANÇO DAS APRENDIZAGENS ESCOLARES - PAAE** para o estudante do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em defasagem idade-ano Brasília - D.F. - Abril – 2016.

LIBANÊO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública:** A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19. Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MOYSÉS, M. A. A., & COLLARES, C. A. L. **A** história não contada das dificuldades de aprendizagem: limites e contribuições. **CEDES** (Campinas), 1992.

TACCA, Maria Carmen V.R. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.

VASCONCELLOS, Celso. Os Desafios da Indisciplina em Sala de Aula e na Escola.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. Avaliação da educação básica. Das informações existentes ao interior das escolas **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 7, n. 12, p. 167-178, jan./jun. 2013.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SEQUELAS DE MIELOMELINGOCELE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

Ana Carolina Gonçalves Batista
Especialista em Atividades Físicas Inclusivas para pessoa com Deficiência
Universidade Federal de Juiz de Fora – MG

Deyliane Aparecida de Almeida Pereira
Doutoranda em Ciência da Nutrição
Universidade Federal de Viçosa – MG

Resumo

O objetivo geral deste estudo é descrever a inclusão de criança com sequelas de mielomelingocele na educação física escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, do tipo estudo de caso, realizada em uma escola pública situada da Região Metropolitana de Belo Horizonte, onde os instrumentos de coleta utilizados são pautas de estudo motor e comportamental. Foi utilizada a análise de conteúdo e observação da professora para descrever o processo de inclusão e contribuições da educação física escolar, através da ginástica, dos jogos e brincadeiras e dos esportes. De acordo com os dados, a aluna tem dificuldades no controle motor, equilíbrio e alongamento de membros inferiores. Em contrapartida, apresentou pouca dificuldade de concentração e socialização. Sendo assim, seu comprometimento motor é maior do que o comprometimento social, intelectual e cognitivo. Pode-se inferir que as aulas de educação física podem ter contribuído para socialização da aluna, aumentando sua confiança na execução das atividades, o que pode ser decorrente da adaptação das aulas. As mudanças nas regras dos jogos e brincadeiras favoreceram o envolvimento da criança deficiente nas aulas, estimulando seu interesse pela atividade através da participação e não da busca pelo gesto perfeito. Nota-se que a presença da aluna com deficiência não favoreceu apenas a aluna com deficiência, mas toda a turma na qual está inserida, acompanhando-a e motivando-a na escola e na vida pessoal.

Palavras-chave: Mielomelingocele, inclusão, educação física.

INTRODUÇÃO

A mielomelingocele é uma má formação do feto causada geralmente pela suplementação insuficiente de ácido fólico da mãe. Sua causa é multifatorial, ocorrendo com maior frequência em mulheres entre 19 e 40 anos, com baixas condições socioeconômicas e de escolaridade. É causada por uma lesão na coluna – espinha bífida, onde o tecido nervoso é exposto através de uma bolsa revestida por líquido e pele. Pode causar hidrocefalia, comprometendo a aprendizagem. O dano ao sistema nervoso é permanente, e causa limitações motoras leves e severas, dependendo do nível da lesão. (BIZZI E MACHADO, 2012)

Como comprometimento motor em pessoas com sequela de mielomelingocele destaca-se a fraqueza de membros superiores e inferiores, escoliose, pés calcâneos e dificuldades no equilíbrio e deambulação. No âmbito cognitivo, os comprometimentos não se apresentam em níveis elevados, somente em casos com hidrocefalia severa. Como resultados desses comprometimentos motor estão o desequilíbrio na marcha, baixo controle de membros inferiores e possibilidade de serem cadeirantes na idade adulta.

A inclusão dos alunos com sequela de mielomelingocele no ensino regular é importante para seu desenvolvimento intelectual, social e motor. As dificuldades encontradas nesse aspecto estão relacionadas com a capacitação dos profissionais da educação que por vezes se apresentam despreparados para lidar com alunos com deficiência.

A educação física escolar acrescenta muito no desenvolvimento e controle motor dos alunos com sequela de mielomelingocele devido às características da doença e a possibilidade que a disciplina oferece na experiência do movimento humano, na socialização e nas habilidades coordenativas da criança. Uma das principais dificuldades que o professor enfrenta nesse desafio de incluir o aluno deficiente no conteúdo e nas práticas é a falta de conhecimento e experiência sobre a situação.

Nesse contexto, surge a necessidade de inclusão do aluno com deficiência de acordo com as suas peculiaridades, além da adaptação do planejamento e da execução das atividades propostas através de jogos lúdicos e ginástica. Conhecer sobre a mielomelingocele, suas sequelas e como estas influenciam no desenvolvimento do aluno são indispensáveis para a realização de sua inclusão nos jogos, brincadeiras e demais atividades escolares.

OBJETIVOS

Geral

- Relatar a experiência da inclusão de criança com sequelas de mielomelingocele na educação física escolar;

Específico

- Identificar as dificuldades apresentadas pela aluna com sequelas de mielomelingocele durante as aulas de educação física escolar
- Apresentar as práticas pedagógicas para participação do deficiente nas aulas de educação física escolar

- Relatar os ganhos nas habilidades motoras e sociais da aluna com sequelas de mielomelingocele usando os conteúdos da educação física escolar

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A experiência possuiu uma abordagem qualitativa, utilizando o método de estudo de caso, descrevendo a complexidade do comportamento do humano como aluno e pessoa com deficiência, e fornecendo uma análise mais detalhada sobre as atitudes, o comportamento, entre outros aspectos (MARCONI E LAKATOS, 2007).

O estudo de caso foi de caráter exploratório, já que a mielomelingocele é um assunto desconhecido para o pesquisador, e a função de uma pesquisa exploratória é familiarizar-se com um assunto pouco explorado. A partir da pesquisa, o pesquisador tem a capacidade de levantar hipóteses sobre o assunto. (GIL, 2008)

O relato foi realizado em escola pública estadual, situada na Região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. A amostra foi composta por uma criança com sequela de mielomelingocele que está inserida em âmbito escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental. Cabe destacar que é a única aluna da escola com sequela de mielomelingocele, por isto, trata-se um estudo de caso único.

Para coleta de dados foi utilizado pautas, que são um instrumento pré-determinado para registro das observações e informações do caso.

As pautas foram elaboradas pela professora, para orientar a observação e anotação das informações pertinentes ao estudo. Foram registradas atividades do conteúdo de educação física escolar que são os jogos e brincadeiras, ginástica e esporte, nos aspectos do desenvolvimento motor, da concentração e habilidades motoras da estudante. Durante as aulas, a professora registrou sua observação nas pautas para posterior análise

Esse registro deu base para a análise do caso, posterior intervenção nas atividades e conclusão do estudo.

Para a observação das atitudes da aluna, de acordo com o conteúdo da atividade, são as seguintes:

- Jogos e brincadeiras, para avaliar o desenvolvimento motor e concentração.
- Ginástica e alongamento, para avaliar a flexibilidade e o equilíbrio.
- Esporte, para avaliar a socialização e o entendimento de regras.

Os dados serão analisados de acordo com a resposta do deficiente às pautas predeterminadas e a observação da pesquisadora. Foi realizada a análise de conteúdo e observação das aulas para descrever o processo de inclusão e contribuições da educação física.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Características e comorbidades da Mielomelingocele: implicações no desenvolvimento motor e intelectual

A mielomelingocele é caracterizada como uma lesão no sistema nervoso central causado pela malformação embrionária que compromete as estruturas motoras do paciente (BIZZI E MACHADO, 2012). Ocorre devido ao mau desenvolvimento dos ossos da coluna vertebral, tornando-se uma coluna com espaços vazios por onde a medula espinhal e seus revestimentos projetam-se através de uma protuberância, como uma bolsa na parte de trás das costas coberta por uma fina camada de pele, denominando-se espinha bífida. Existem alguns tipos de espinha bífida, classificadas como oculta, mielocele e mielomelingocele, sendo esta a mais grave. Na mielomelingocele, os revestimentos e os nervos da medula espinhal se projetam através da divisão, resultando em grau de paralisia e perda da sensibilidade abaixo do nível da lesão. Também pode haver perdas variáveis de controle do intestino e da bexiga. (REYNALDO, BARROS E ZAMPER, 2013)

No período de fechamento do tubo neural ocorrem intensas divisões celulares e interação de líquidos provenientes da medula espinhal e do cérebro. Dependendo da gravidade da lesão na coluna, pode formar-se acúmulo de líquido no cérebro, gerando mielomelingocele com hidrocefalia (BIZZI E MACHADO, 2012).

As implicações no desenvolvimento motor e intelectual provêm de duas anomalias que ocorrem na grande maioria dos casos de mielomelingocele, que são a hidrocefalia e a malformação de Chiari tipo II. A hidrocefalia, conhecida como “água no cérebro”, consiste no acúmulo de líquido cefalorraquidiano (LCR), fluido cerebrospinal ou líquor. Ele é produzido no cérebro e, geralmente, absorvido pela corrente sanguínea depois de passar ao redor do cérebro e de descer pela medula espinhal. As malformações de Chiari são de herniações cerebelares e ocorrem em praticamente todos os indivíduos com mielomeningocele. A do tipo II refere-se à alteração estrutural e morfológica do rombencéfalo, que possui formação mais

baixa do que o normal, causado pelo fluxo do líquido do sistema nervoso através da espinha bífida. (SALOMÃO et al, 1998)

A característica motora da pessoa com sequela de mielomeningocele depende da altura da lesão medular que pode ser torácica, lombar ou sacral. Ocasionando insensibilidade abaixo do nível da lesão e preservação das funções da parte superior do corpo. O quadril, joelhos e pés podem ficar comprometidos. O controle visceral e intestinal fica desregulado e a criança apresenta falta de controle urinário e fecal. (ASSIS E MARTINEZ, 2009).

Dentre as implicações do desenvolvimento motor de um paciente com mielomelingocele estão a baixa funcionalidade dos músculos adutores, psoas, quadríceps, glúteos e flexores do joelho acarretando limitações nos movimentos de adução, flexão e extensão do quadril e coxa, dificultando o ortostatismo e a deambulação. Escoliose, joelhos valgos e pés calcâneos e cavos também podem influenciar o desenvolvimento motor dos pacientes. (ROBAINA, 2011)

As implicações cognitivas apresentadas por pessoas com sequelas de mieloneningocele são marcantes em crianças que não fizeram cirurgia até 30 dias de nascido. (ROBAINA, 2011). A presença de hidrocefalia tem como resultado a falta de habilidade cognitiva e a dificuldade de aprendizagem, déficit no desenvolvimento neuropsicomotor e interferência na deambulação. (BRANDÃO, FUJISAWA E CARDOSO, 2009)

As crianças com disrafismo espinhal aberto apresentam desenvolvimento lento na independência das atividades de autocuidado e controle corporal que exigem vários níveis de mobilidade como tomar banho, vestir-se e pentear os cabelos. Isso ocorre devido a paralisia sensório-motora que está relacionada à malformação característica da doença. O baixo nível intelectual e a falta de ortostatismo e deambulação também são fatores marcantes na dificuldade nos cuidados pessoais. (COLLANGE et al 2008)

Contribuições da Educação Física Escolar para desenvolvimento de alunos com mielomelingocele

O sistema da educação física deve enfatizar o ensino e a aprendizagem para garantir o conhecimento do aluno. Para isso, o conteúdo escolar deve abranger a prática corporal, não a aptidão física. É importante rever os objetivos da educação física dentro da escola, para não priorizar o rendimento das capacidades físicas e sim a oportunidade para que todos os alunos desenvolvam suas potencialidades e aprimoram suas vivências como seres humanos e cidadão. Nesse contexto, os alunos com deficiência não podem ser privados das aulas de

educação física. (BRASIL, 1997)

As aulas de educação física podem trazer benefícios sociais, afetivos e motivacionais aos alunos com deficiência, mas a falta de conhecimento, o receio e a superproteção exclui esse aluno do conteúdo. Há casos que os alunos necessitam de cuidados especiais e acompanhamento, mas após a garantia da segurança do aluno, o professor deve buscar novas metodologias e adaptações para incluir o aluno deficiente e promover sua participação. Outro ponto importante é a atitude do professor frente às características físicas e motoras do aluno com deficiência a fim de não destacar sua aparência e dificuldades para demais alunos da turma, buscando sua integração com o grupo. A interação do aluno com deficiência nas aulas de educação física proporciona atitudes de respeito, solidariedade, aceitação social e convivência entre todos os estudantes e cidadãos da sociedade. (BRASIL, 1997)

A educação física escolar não contribui somente com as habilidades e competências motoras e intelectuais, está comprometida também com a formação humana do educando, buscando a cidadania, a participação social e a ética. A escola, pensada como espaço próprio para o conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento do homem é parte indispensável da educação que é considerada universal. A educação física como conteúdo escolar busca a formação integral do aluno através da cultura corporal unir as experiências sociais, culturais, emocionais e comportamentais do educando. (SOUSA et al 2006)

A psicomotricidade considerada como ciência que estuda o corpo em movimento, interno e externamente é conteúdo da educação física escolar e é usada para estimular crianças com atraso no desenvolvimento de habilidades globais e para alunos com deficiência motora, intelectual, sensorial e psíquica. Entendida como ciência da saúde e educação, a psicomotricidade busca a representação e expressão motora através do comando neurológico do indivíduo, trazendo estímulos para os alunos com deficiência através de atividades lúdicas e prazerosas, diminuindo as limitações e dificuldades, aumentando a aprendizagem, o conhecimento corporal, o desenvolvimento motor e social. (FREITAS, PANTOJA, PEDROZA, 2014)

Os alunos com sequelas de mieloneningocele também devem ter a possibilidade de participar desse processo educacional que é vivenciado dentro da escola. Para esses alunos, a educação física escolar contribui no âmbito motor, social, cognitivo, emocional através de seus conteúdos que envolvem a dança, os jogos, os esportes e a ginástica, buscando o desenvolvimento integral do aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cenário

A escola onde foi realizada a pesquisa é pública estadual, localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte, em Minas Gerais, e atende estudantes do ensino fundamental e médio. No aspecto físico possui rampa e escadas de acesso para segundo andar e para quadra e rampa na entrada da escola. Têm um banheiro adaptado para cadeirantes. Há professores para atendimento educacional especializado e sala de apoio para atendimento dos alunos com deficiência. Os professores possuem habilitação em pedagogia.

O cenário onde foi realizada a análise foram as quadras esportiva da escola, que possuem chão de cimento, pinturas de quadra de futsal, basquete e vôlei, traves de futsal, cesta de basquete, cercada por arquibancadas e telas e com cobertura de teto.

Sujeito e caracterização

Criança com doze anos de idade com sequelas de mielomelingocele sacral e hidrocefalia, apresentando deformidades em membros inferiores com pés insensíveis e escoliose, caracterizada com deficiência física. Nasceu de parto normal com nove meses de gestação, e com quatro dias após o nascimento realizou cirurgia para tratamento de hidrocefalia e mielomelingocele. Fez cirurgias para tratamento de úlcera plantar e osteotomia do calcâneo esquerdo. A criança apresenta baixa capacidade intelectual, devido a sequelas de hidrocefalia. Possui dificuldade de concentração e memorização. Apresenta dificuldades de equilíbrio na posição ortotática, na caminhada e na corrida. Tem alterações marcantes no ritmo da marcha e não tem apoio do calcanhar esquerdo no chão, o que causa um encurtamento da musculatura de todo membro inferior. Apresenta disfunções urogenitais e intestinais.

Frequenta a instituição em que foi avaliada desde os seis anos de idade, sendo inserida em turma regular do 1º ano do ensino fundamental. No ano de 2015 cursou o 5ºano. Ficou afastada da escola por três meses no primeiro semestre de 2015 devido à cirurgia no pé esquerdo. Quando retornou à escola frequentou aulas extras de matemática e português a fim de recuperar o conteúdo perdido e teve sucesso nesse processo.

A aluna com sequela de mielomelingocele não apresenta alteração marcante no seu comportamento social, e é uma criança tímida, calma e afetuosa, sempre abraçando e conversando com os professores. Em casa é tranquila e segue a rotina familiar normalmente.

Com os demais alunos da turma tem um relacionamento esperado para a faixa etária, e estreitou os laços de amizade, principalmente depois que frequentou as aulas de reforço de matemática e começou e ajudar as colegas com o conteúdo. Não tem muito contato com os alunos da turma.

Durante as aulas de educação física fica do lado das colegas que tem mais convívio, inclusive de mãos dadas, o que proporciona mais segurança e apoio na sua caminhada.

Análise do caso

A coleta de dados da aluna com deficiência, objeto desse estudo, foi realizada no período de quatro meses, durante as aulas de educação física. Informações sobre a saúde e condições pessoais foram coletadas com a equipe pedagógica da escola.

No aspecto do desenvolvimento motor, foi possível observar em um jogo de queimada que a aluna conseguia se movimentar para fugir da bola, porém com dificuldade na locomoção, apoiando-se nos outros colegas para não cair. Quando ia arremessar a bola, tinha pouca força, e a bola não chegava com altura e força suficiente no campo adversário. O comprometimento motor já é característico da mieloneningocele com prejuízos no controle e organização motora apresentando baixa nas habilidades coordenativas. (ASSIS E MARTINEZ, 2009). Durante os exercícios de alongamento para membros superiores, demonstrou capacidade de realização, mas nos membros inferiores, teve dificuldades no membro esquerdo, apresentando encurtamento muscular devido a sequela de mielomelingocele. Possui grande dificuldade em equilíbrio, não só nos exercícios de alongamento, mas também nas atividades de caminhada e corrida, sempre se apoiava em algum colega ou abria os braços para encontrar um ponto de equilíbrio.

Nos esportes, tinha muita socialização com duas colegas da turma, e era sempre escolhida para jogar junto a elas. Não tinha muito contato com os meninos da turma. Não entendia as regras nas primeiras aulas, mas com o passar do tempo, compreendia melhor. No aspecto cognitivo, foi observado que não mantinha seu nível de concentração estável, por vezes se apresentava dispersa durante o jogo, não percebendo a chegada da bola. Quando sua atividade era um jogo de tabuleiro, apresentava maior interesse e capacidade de concentração, identificando erros do adversário e com empenho para vencer a partida. Isso mostra que a concentração e atenção não são constantes, devido a sequela em crianças com mieloneningocele e hidrocefalia.

De acordo com as observações feitas, a aluna tem grandes dificuldades no controle motor para andar e correr, dificuldade no equilíbrio e alongamento de membros inferiores. Em

contrapartida, apresentou pouca dificuldade de concentração e socialização. Sendo assim, seu comprometimento motor é maior do que o comprometimento social, intelectual e cognitivo.

Em análise na literatura, as limitações apresentadas pela criança são condizentes com as sequelas da doença, já que suas limitações motoras se devem a lesão no sistema motor, e as limitações cognitivas provêm da hidrocefalia.

Na fase de intervenção, o objetivo é que a aluna deficiente consiga executar todas as atividades propostas interagindo com a turma e promovendo seu desenvolvimento pessoal.

A adaptação de regras em jogos proporcionava a todos os alunos a oportunidade de tocarem na bola, revezando o arremesso entre meninos e meninas sem repetição de jogador na queimada, e passando a bola por todas as alunas antes do arremesso ao gol no handebol. Para compensar a falta de equilíbrio durante os jogos, os alunos deveriam jogar em duplas de mãos dadas, e a cada nova aula os alunos formavam duplas diferentes, estimulando também a socialização entre eles. Quanto à flexibilidade, foi incentivada a prática do alongamento dos membros inferiores antes e depois da atividade principal de cada aula, para diminuir o encurtamento apresentado pela criança com deficiência e proporcionar maior controle muscular, principalmente para a marcha.

CONCLUSÃO

A pesquisa foi realizada com objetivo de descrever a estudante com sequela de mieloneningocele na educação física do ensino regular. Apresentar seu perfil motor, cognitivo e social, propondo metodologias para sua participação e desenvolvimento pessoal.

A aluna tem características próprias de uma criança com sequela de mieloneningocele como relatado em sua caracterização. Déficit motor em membros inferiores e pés, e desequilíbrio no ortotatismo e na marcha são as principais dificuldades enfrentadas pela aluna para participar das atividades da educação física escolar.

Mudanças nas regras dos jogos e brincadeiras favoreceram o envolvimento da criança deficiente nas aulas de educação física. Estimulando seu interesse pela atividade através da participação e não da busca pelo gesto perfeito. Proporcionou também a socialização da aluna, através da parceria com diferentes alunos nos jogos. A prática diária de exercícios de alongamento proporcionou a aluna mais controle dos membros inferiores, aumentando seu equilíbrio e deambulação.

Como resultado deste estudo, conclui-se que a criança com sequela de mielomenongocele tem maior dificuldade nas habilidades motoras inerentes a prática de

educação física escolar do que aos aspectos intelectuais e sociais.

Este estudo tem limitações a partir do momento que foi realizado apenas em uma escola e requer futuras observações e considerações sobre a educação física escolar e as sequelas de mieloneningocele.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Caroline Penteado De. MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. **O Perfil De Necessidades Especiais Apresentados Pelos Alunos Com Sequelas De Mielomeningocele Incluídos No Ensino Regular.** Universidade Federal de São Carlos/ Programa de Pós Graduação em Educação Especial – PPGEES. Londrina, 2009.

BIZZI, Jorge Wladimir Junqueira, MACHADO, Alessandro. **Mielomeningocele: conceitos básicos e avanços recentes.** Jornal Brasileiro de Neurocirurgia. Ed. 23, 2012. p 138-151.

BRANDÃO, Aline Dias. FUJISAWA, Dirce Shizuko. CARDOSO, Jefferson Rosa. **Características De Crianças Com Mielomeningocele: Implicações Para A Fisioterapia.** [Editorial] Revista fisioterapia em movimento, v.22. p 69-75. 2009.

BRASIL. Decreto nº 5296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as leis 10.048 de 8 de novembro de 2000, e 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Determina direitos das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial, Brasília, DF, 02 de dez. 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997

COLLANGE, Luanda André. FRANCO, Renata Calhes. ESTEVES, Roberta Nunes. COLLANGE, Nelci Zanon. **Desempenho funcional de crianças com mielomeningocele.** [Editorial]. Revista Fisioterapia e Pesquisa, vol.15, no.1. p. 58-63. 2008.

FREITAS, Mariléa Lucimeire Alves. PANTOJA, Rosilene Moreira. PEDROZA, Cynara Rocha. **A Importância E Contribuição Da Psicomotricidade No Desenvolvimento Da Pessoa Com Deficiência No Ensino Regular.** Revista Cintedi – Congresso internacional da educação inclusiva. Jan/2015**.** Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_06_11_2014_02_28_58_idinscrito_372_f849a29b8d8dc35d27338f5c9c413eda.pdf>. Acessado em: 17/08/2016**.**

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – Editora Atlas. São Paulo, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** 5. ed. Editora Atlas. São Paulo, 2007.

REYNALDO, Ana Carolina. KUDO, Aide Mitie. BARROS, Priscila Bagio Maria. ZAMPER, Simone Silva e Santos. **Mãos Unidas – Um guia para pais Espinha Bífida e Mielomelingocele.** Instituto da Criança – Hospital das Clínicas FMUSP. Pinheiros – SP. 2013.

ROBAINA, Luciane. **Reabilitação Na Mielomeningocele.** AACD/RS. Disponível em http://www.saude.rs.gov.br/upload/1338393911_sem2011%20AACD%20%20mielomeningocele.pdf. Acessado em 14/08/16.

SALOMÃO, José Francisco. BELLAS, Antônio Rosa. LEIBINGER, Renê Dottori. SOUSA, Eustáquia Salvadora de. BRANDÃO, Maria Gláucia Costa. TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. ALVES, Vânia de Fátima Noronha. **Currículo Básico Comum: educação física fundamental de 6º ao 9º ano.** Secretaria de Educação de Minas Gerais. 2006. Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?&usr=pub&id_projeto=27&id_objeto=38763&id_pai=38679&tipo=txg&n1=&n2=Proposta%20Curricular%20-%20CBC&n3=Fundamental%20%206%C2%BA%20ao%209%C2%BA&n4=Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica&b=s&ordem=campo3&cp=999999&cb=mef. Acessado em 15/08/2016.

A INTERFACE ENTRE A FONOAUDIOLOGIA E A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CACONDE-SP

Rosana Siqueira Dias
Fonoaudióloga e Psicopedagoga
Especialista em Linguagem
Especialista em Fonoaudiologia Educacional
Mestre em Ciências dos Distúrbios da Comunicação Humana
Prefeitura da Estância Climática de Caconde – SP
E-mail: ro.fono@hotmail.com

RESUMO
A Fonoaudiologia é uma ciência que atua com os aspectos pertinentes à Comunicação Humana, tais como: fala, voz, audição, linguagem, fluência, funções estomatognáticas, leitura e escrita. Esta ciência está interligada diretamente aos processos evolutivos de ensino e aprendizagem vivenciados no contexto educacional, por todos os pares sociais envolvidos. Sabe-se que a Fonoaudiologia vem retomando e consolidando seu campo profissional dentro do ambiente educacional com propostas educacionais inovadoras e inclusivas e colaborando, efetivamente, com o contexto educacional brasileiro. Essa parceria direta entre Fonoaudiologia e Educação, ainda, é pouco vivenciada em nosso país, pois a maioria das escolas públicas e particulares não conta com o fonoaudiólogo como um integrante da equipe escolar. O objetivo deste trabalho é relatar uma proposta de atuação inovadora e ao mesmo tempo inclusiva da Fonoaudiologia Educacional que vem sendo desenvolvida há três anos no Departamento de Educação e Cultura, do município de Caconde, estado de São Paulo. O departamento conta com um fonoaudiólogo efetivo, com carga horária de 40 horas semanais, que desenvolve ações em todas as esferas educacionais, ou seja, na educação infantil e no ensino fundamental I, além dos atendimentos clínicos, individuais ou coletivos, em ambiente extraescolar e no contra turno. O planejamento das ações e de seu cronograma ocorre em conjunto com as equipes escolares. Estas ações incluem a participação das equipes escolares, alunos e suas famílias. A interface entre a Fonoaudiologia e a Educação exige ações relevantes à Comunicação Humana, para que esta possa cumprir seu papel de instrumento mediador e inclusivo para o efetivo desenvolvimento humano, repleto de aprendizagens diversas. Espera-se que as instituições educacionais, bem como os profissionais de áreas afins e o próprio fonoaudiólogo, compreendam a relação intrínseca da Fonoaudiologia com a Educação e o quanto o seu objeto de estudo - a Comunicação Humana - está interligada com a Educação, podendo auxiliar na construção de uma escola inovadora e para todos.

Palavras-chave: Educação, Comunicação Humana, Fonoaudiologia Educacional.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a história da Fonoaudiologia no Brasil surgiu dentro da escola, há quase um século, para ajudar a solucionar problemas de comunicação que prejudicavam o processo de ensino e aprendizagem. Ao longo dessa história, como refere Queiroga (2016), o fonoaudiólogo se distanciou deste campo de atuação pela falta ou desconhecimento de programas e políticas públicas que garantissem o espaço educacional como sendo fonoaudiológico também.

Durante anos, pequenas e poucas ações fonoaudiológicas foram realizadas dentro do espaço escolar, mas, recentemente, demandas emergiram e o fonoaudiólogo vem se posicionando de uma forma mais assertiva e inovadora neste campo de trabalho, como referem Oliveira e Schier (2013).

A atuação do fonoaudiólogo na Educação se modificou e ampliou, pois passou da prática de ações com foco exclusivo na identificação e cura de doenças para o levantamento e a identificação de características desta população específica para o planejamento de ações inclusivas com o objetivo da promoção da saúde e educação para todos.

A partir dos anos 80, a Fonoaudiologia vem propondo um novo olhar neurocognitivo e psicossocial sobre a Educação, de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, promover a saúde e preservar o direito de aprendizagem para todos (CAVALHEIRO, 1999, p.66; OLIVEIRA e SCHIER, 2013, p.728; QUEIROGA, 2016, p.54).

> A Fonoaudiologia surge então como uma proposta de trabalho voltado prioritariamente para a promoção do pleno desenvolvimento comunicativo da criança, respeitando o contexto sociocultural, inclusive sua variedade linguística, e para a prevenção e a identificação precoce dos transtornos que afetam a comunicação, ressaltando, mais uma vez, que a comunicação é a principal ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem (QUEIROGA, 2016, p.56).

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 (Brasil, 2014) tem como metas, entre outros aspectos, a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais e a melhoria da qualidade de ensino. Nesse sentido, a realidade educacional brasileira, os programas e as políticas públicas, o princípio democrático da Educação para Todos - que favorece o processo de inclusão, bem como o entendimento de que os processos voltados à promoção de saúde estão atrelados à qualidade de ensino, caracterizam a importância de uma interlocução entre as áreas da Fonoaudiologia e da Educação (QUEIROGA et al, 2016, p.68).

Nesse contexto, o Fonoaudiólogo deve desenvolver práticas educacionais inovadoras que otimizem o processo de comunicação e de aprendizagem, buscando a inclusão social efetiva. A postura do fonoaudiólogo deve transmitir disponibilidade articulada com aspectos de interdisciplinaridade, de acordo com a estrutura e a rotina encontradas na escola. Deve considerar a dinâmica e a rotina escolar e deve envolver a equipe escolar em todas as mudanças e inovações que possam acontecer neste ambiente (OLIVEIRA e SCHIER, 2013, p.729).

Cavalheiro (1999) ressalta, ainda, que o fonoaudiólogo deve promover a saúde em contexto educacional, ressignificar o contexto e as relações em que a linguagem se manifesta e se constitui e valorizar a participação dos pais neste ambiente tão amplo e rico de relações sociais.

Estamos vivenciando um momento em que a escola precisa se reconstituir: incluir todos os pares sociais – equipes escolares, alunos e seus familiares, inovar suas ações, avaliar situações, ampliar e fortalecer hipóteses, atuar em parceria e dialogar com a sociedade. Enfim, garantir o exercício da cidadania dentro da escola.

No entanto, estudos e pesquisas tornam-se fundamentais para garantir um exercício profissional interdisciplinar eficiente e coerente com a realidade educacional brasileira, como refere o estudo de Oliveira e Schier (2013).

OBJETIVO

O objetivo do presente trabalho é descrever uma proposta de atuação inovadora e inclusiva da Fonoaudiologia Educacional que vem sendo desenvolvida há três anos no Departamento de Educação e Cultura, da Prefeitura da Estância Climática de Caconde, Estado de São Paulo.

MÉTODO

Esta proposta de atuação reúne ações desenvolvidas pela Fonoaudiologia em parceria com a Educação e surgiu da necessidade de se desenvolver novas atitudes e formas de relacionamento na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem, assim como referem os estudos de Mantoan (1997).

Acreditou-se no poder que a Comunicação Humana exerce sobre as relações sociais e sobre o desenvolvimento humano e que ela precisa se ressignificar para tornar-se, realmente, um instrumento mediador das relações e das diversas aprendizagens neste contexto educacional que demanda inovações.

Para desenvolvimento dessa atuação utilizou-se a metodologia de trabalho sugerida por Queiroga et al (2016): acolhimento da demanda, análise da situação institucional, proposição de estratégias, implantação das propostas e monitoramento das ações.

Vale ressaltar que todas as pessoas e os responsáveis pelos escolares que aparecem nas imagens, publicadas neste artigo, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para divulgação dos resultados dos projetos e das respectivas imagens.

Segue descrição de cada etapa metodológica:

- Acolhimento da demanda: Há três anos, o Departamento de Educação e Cultura do município de Caconde-SP, no contexto de uma política de promoção da inclusão escolar e da qualidade

do ensino na rede municipal, evidenciou a necessidade e contratou, por meio de concurso público, um profissional fonoaudiólogo, em regime de trabalho de 40 horas semanais, para suprir uma enorme demanda de escolares com queixas diversas em relação à comunicação humana para atendimento clínico.

- Análise da Situação Institucional: Inicialmente, o fonoaudiólogo realizou visitas e reuniões em todas as instituições escolares para observar o sistema educacional municipal (recursos humanos, físicos e materiais), elencar aspectos fonoaudiológicos relacionados ao processo educativo e identificar fatores que podem alterar a saúde da coletividade.

O Departamento de Educação e Cultura gerencia as seguintes instituições educacionais municipais: 03 Escolas de ensino fundamental I (zona urbana), 03 Escolas de ensino fundamental I (zona rural), 03 Creches (02 na zona urbana e 01 no Distrito Municipal) e 08 Núcleos de Educação Infantil (01 no Distrito Municipal e 02 na zona rural). As equipes escolares são compostas por, aproximadamente, 210 profissionais, sendo diretores, coordenadores pedagógicos, educadores, secretários, inspetores de alunos, auxiliares de serviços gerais e merendeiras. Os escolares totalizam, aproximadamente, 1800 crianças, sendo 280 alunos das Creches (0 a 03 anos), 400 alunos da Educação Infantil (04 e 05 anos) e 1120 alunos do Ensino Fundamental I (06 a 10 anos).

Todas as escolas são bem equipadas, com espaços amplos, arejados e iluminados, contendo acessibilidade física adequada à faixa etária e ao seu público.

O fonoaudiólogo evidenciou que seria insuficiente suprir a demanda existente para os atendimentos clínicos, sem associar um trabalho direto nas escolas para promover mudanças atitudinais e relacionais em todos os envolvidos – equipes escolares, alunos e familiares, para que a Comunicação Humana pudesse fluir com mais efetividade e se desenvolver com tranquilidade. Haveria a necessidade de organizar a carga horária do fonoaudiólogo para que além de realizar os atendimentos clínicos individuais ou coletivos, em ambiente extraescolar e no contra turno, fosse possível também a realização de ações educacionais dentro da escola

- Proposição de Estratégias: Primeiramente, as constatações e as justificativas fonoaudiológicas para a construção de um plano de trabalho diferenciado foram apresentadas ao diretor do Departamento Municipal de Educação e Cultura, pautadas em evidências científicas. O gestor educacional concordou que mudanças atitudinais e relacionais eram necessárias no ambiente educacional, que o fonoaudiólogo poderia contribuir nesse processo e atuar em parceria com a escola. Em seguida, a proposta de um trabalho inovador foi apresentado às equipes escolares e

o planejamento das ações e de seu cronograma ocorreram em conjunto com as equipes escolares. A carga horária do fonoaudiólogo foi distribuída de modo que realizasse o trabalho diretamente nas escolas, mas também os atendimentos clínicos. Ficou evidente que um único profissional de fonoaudiologia seria incapaz de suprir todas as demandas, mas juntos – Fonoaudiólogo e Equipe Escolar – se propuseram a iniciar esse processo de transformação com práticas educacionais inovadoras e inclusivas.

- Implantação das Propostas: A escola e o fonoaudiólogo estabeleceram, em parceria, as prioridades dos projetos a serem executados. Organizou-se uma atenção à primeira infância, ou seja, junto à população das Creches Municipais. Em seguida, na Educação Infantil e no ensino Fundamental I. As propostas foram implantadas envolvendo os escolares, suas famílias e as equipes escolares, conforme descrito no item desenvolvimento deste artigo.

- Monitoramento das Ações: O fonoaudiólogo realizou visitas itinerantes nas unidades escolares para auxiliar na execução das atividades propostas, avaliar resultados, observar e discutir casos, criar e ampliar hipóteses, ouvir a equipe escolar, sugerir estratégias educacionais, acolher e orientar familiares e desconstruir preconceitos. Como se tratou de um trabalho inovador, o monitoramento das ações passou a ser muito importante, pois tornou-se uma garantia de continuidade das novas ações, facilitou a comunicação entre os pares envolvidos em cada ação e estabeleceu-se um vínculo de confiança entre os profissionais.

DESENVOLVIMENTO

Serão descritas algumas ações fonoaudiológicas desenvolvidas dentro do ambiente educacional. As ações serão descritas subdivididas em 03 itens, classificados por localidade de ocorrência, para melhor compreensão:

Creches e Educação Infantil:

- Projeto "Sondar": Projeto preventivo na primeira infância, destinado às crianças de 04 meses a 01 ano e 11 meses, matriculadas nas Creches Municipais, com os objetivos: por meio de levantamento no prontuário de cada escolar - verificar quais realizaram o teste da orelhinha; por meio de triagem - diagnosticar anormalidades dos órgãos fonoarticulatórios e de suas funções e, por fim orientar familiares e equipe escolar. Resultados: Totalizaram 120 participantes, sendo que 70% realizaram o teste da orelhinha com resultados normais (os demais

ou foram encaminhados para realizar o mesmo ou o educador e os familiares receberam orientação para observar o desenvolvimento da linguagem e habilidades auditivas); 71% faziam uso de chupeta continuamente (e o educador e os familiares receberam orientações das complicações que o uso excessivo da chupeta pode causar no desenvolvimento das funções estomatognáticas e na fala); 9% destes escolares apresentaram alteração no frênulo lingual (e foram encaminhados para avaliação otorrinolaringológica e fonoaudiológica). Por fim, a equipe escolar (educador e merendeira) recebeu orientação sobre as consistências alimentares e a importância da administração adequada das mesmas para estimular o desenvolvimento harmônico das estruturas orofaciais que realizam as funções estomatognáticas (respiração, sucção, deglutição, mastigação e fonação). Segundo a equipe escolar, essas orientações são de extrema relevância, pois caracteriza a atuação de cada profissional na equipe e conscientiza sobre a necessidade de mudanças das ações na escola. Também foram realizadas orientações específicas para melhor compreensão de alguns casos (crianças com dificuldades respiratórias, alimentares e/ou de amamentação, atraso na fala, alergias, alterações na arcada dentária, otites de repetição, laringomalácia e disfagia) e alguns encaminhamentos, em casos específicos, para avaliação com pediatra, otorrinolaringologista, neurologista e fonoaudiólogo. Este projeto também evidenciou a necessidade de se incluir o laudo do teste da orelhinha nos documentos necessários para a matrícula na Creche. Sabe-se que o teste da orelhinha é oferecido gratuitamente à população brasileira como medida para promover a saúde, mas muitas famílias não atribuem importância e não realizam este exame. Com isso, a possibilidade de detecção de uma criança com deficiência auditiva pode ser tardia e interferir, negativamente, no desenvolvimento da sua comunicação, sua interação e inclusão social. Enfim, as possibilidades de inovar as ações por meio deste projeto foram inúmeras. A equipe escolar atribuiu mais valor aos cuidados, aos comportamentos e relações construídas referentes à primeira infância.

- Programa “PROPAC - Programa de Orientação aos Pais dos Alunos das Creches Municipais”: Este programa foi realizado em parceria com uma professora da rede municipal de Educação, com os seguintes objetivos: orientar sobre aspectos relevantes ao desenvolvimento infantil na faixa etária entre 0 a 03 anos (por exemplo: desenvolvimento da linguagem, amamentação, exames iniciais–orelhinha/linguinha, relacionamento, afetividade, desenvolvimento motor, audição, alimentação, comportamentos, dentre outros); identificar situações favoráveis e desfavoráveis ao desenvolvimento infantil; oportunizar momentos para resolução de dúvidas e para que as pessoas possam compartilhar vivências. Os 300 pais ou responsáveis foram convidados para encontros mensais, no período noturno, nas respectivas

creches em que os filhos frequentavam e a cada encontro foi abordado um tema. Resultados: Com 03 encontros realizados até o momento, um em cada creche, a adesão dos pais ou responsáveis variou de 40 a 70%. Além da quantidade significativa dos pais no primeiro ciclo do programa, analisou-se que os objetivos foram atingidos com êxito, pois os familiares presentes mantiveram-se atentos, questionaram e comentaram a respeito dos assuntos abordados. Alguns pais foram capazes de identificar e relataram situações inadequadas, ocorridas em ambiente domiciliar, e prejudiciais ao desenvolvimento do filho.

- Projeto "Beabá da Fono": Com a finalidade informativa, o fonoaudiólogo elaborou, mensalmente, folhetos contendo orientações sobre diversos assuntos (desenvolvimento da audição, da fala, da linguagem, alimentação equilibrada, gagueira, importância das brincadeiras coletivas, uso excessivo da chupeta, importância da leitura, dentre outros). Tais folhetos foram anexados nas agendas dos escolares (de 04 meses a 05 anos de idade). Alguns educadores receberam o retorno positivo dos pais, que se sentem informados por meio deste instrumento e afirmam o desejo de continuidade do projeto. Alguns chegaram a sugerir temas para os folhetos a serem confeccionados. Aproximadamente, foram distribuídos 680 folhetos mensais.

Ensino Fundamental:

- Projeto "Plantão na Escola": Este projeto consiste na permanência do fonoaudiólogo, mensal ou bimestralmente, durante 01 dia, em cada unidade escolar para discutir, individualmente ou em grupos, e observar os casos atendidos pelo setor de Fonoaudiologia Clínica do Departamento de Educação e Cultura. Consiste de um momento oportuno para troca de vivências e conhecimentos teóricos e práticos entre o fonoaudiólogo e a equipe escolar. São discutidas as potencialidades, bem como as dificuldades de cada escolar que frequenta o atendimento clínico fonoaudiológico (individual ou em grupo). O fonoaudiólogo tem a oportunidade de observar o escolar em ambiente educacional. É uma ocasião enriquecedora, que aproxima a clínica fonoaudiológica e a escola e, desta forma, estrutura novos olhares e fazeres coletivos. Com certeza, foram momentos que fortaleceram o vínculo profissional, estreitaram laços, facilitaram o processo comunicativo e elaboraram ações inclusivas que promovam o bem estar e a aprendizagem das crianças no ambiente educacional.

Além desse trabalho com o professor da sala de aula, o fonoaudiólogo também atua, conjuntamente com os professores da sala de reforço escolar e da sala de recursos (ambiente educacional que oferece infraestrutura em recursos físicos, materiais e humanos específicos

para atender escolares com diagnóstico de deficiências diversas no contra turno escolar) com o intuito de auxiliá-los com o trabalho educacional relacionado às dificuldades de aprendizagem e de comunicação, fornecendo subsídios teóricos e práticos para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem de modo a promover efetivamente a inclusão social.

Estes professores realizaram avaliações, analisaram quantitativa e qualitativamente os resultados e planejaram estratégias educacionais para trabalhar com os escolares que frequentaram estes espaços.

- Campanha Educativa: Esta campanha ocorreu para celebrar o "Dia Internacional de Atenção à Gagueira", celebrado anualmente no dia 22 de outubro. A gagueira ocasiona sérios problemas de relacionamento e inclusão. É um tema que demanda ações inovadoras para desconstruir conceitos e informar a sociedade. Esta campanha objetivou a orientação aos escolares e à equipe escolar. Envolveu todas as escolas do ensino fundamental I em ações como: exposição de vídeos informativos nas reuniões dos educadores a fim de instrumentalizá-los sobre conceito de gagueira e suas manifestações clínicas, bem como orientá-los sobre a forma como devem lidar com o aluno com gagueira em sala de aula e sugerir-lhes atividades a serem realizadas em sala de aula com os escolares. Foram afixados folders informativos sobre o tema nos espaços coletivos das escolas. Também foram expostas 05 faixas nas ruas principais do município de Caconde para conscientização da sociedade, com o seguinte slogan "Gagueira não tem graça! Tem tratamento!". O fonoaudiólogo gravou uma reportagem, com conteúdo informativo sobre o tema, que foi transmitida nas emissoras de rádio locais durante toda a semana do dia 22 de outubro. Além disso, sugeriu-se um vídeo contendo o depoimento de uma criança de 12 anos, com gagueira, para que fosse apresentado aos escolares e servisse como um instrumento disparador para um debate em sala de aula. O debate ocorreu em 50% das salas de aula, segundo relato dos gestores educacionais. Os escolares opinaram sobre o tema, questionaram sobre como devem se reportar a uma pessoa que gagueja e mencionaram alguns casos. Algumas crianças com gagueira tiveram liberdade e deram o seu depoimento sobre o que sentem, o que fazem para superar essa dificuldade e como gostariam de ser acolhidos dentro do espaço educacional. Enfim, mais um momento que oportunizou a ressignificação do fazer na escola. Deve-se estimular a criação de espaços de escuta na escola.

- Oficina Educativa "O Futuro se faz com a Conscientização das Diferenças": A oficina foi realizada com os 230 alunos de todas as turmas de 5° ano do ensino fundamental I, a fim de sensibilizá-los sobre o tema da inclusão das pessoas com deficiência no ambiente educacional,

bem como na sociedade. O objetivo foi favorecer um ambiente interativo para reflexão e discussão crítica e consciente sobre a prática social do convívio com as diferenças humanas e, assim, contribuir para a inclusão das pessoas com deficiência, promovendo a acessibilidade na comunicação e na interação social. Ações realizadas: contação de história "Júlia e seus amigos" (CRESPO, 2005) - um relato verídico sobre a inclusão de uma criança com deficiência física na escola regular, seguido de debates de temas relevantes à pessoa com deficiência e expressão escrita, por meio de desenho. O fonoaudiólogo elaborou 05 perguntas para que os escolares pudessem ler e debater, tais como: "1) Somos todos iguais?", "2) Quais os tipos de deficiências que vocês conhecem?", "3) O que é preconceito?", "4) Como devemos conviver com as pessoas com deficiência?" e "5) A pessoa com deficiência pode estudar e/ou trabalhar?". As perguntas foram escritas em papeis separados e colocados dentro de uma caixa, de onde os escolares sorteavam e liam cada pergunta. O debate acontecia de acordo com o tema sorteado, com a mediação da fonoaudióloga e da equipe escolar. Durante o debate, os escolares demonstraram sensibilidade e conhecimentos prévios sobre o tema, pois na questão 01 ("Somos todos iguais?") mencionaram que somos diferentes na aparência física, nos conhecimentos, nas habilidades, na forma de pensar e aprender, mas também iguais, pois somos seres humanos, vivemos todos no planeta Terra, ocupamos alguns espaços em comum, assim como a escola. Na questão 02 ("Quais os tipos de deficiências que vocês conhecem?") foram capazes de denominar algumas mais comuns, tais como a Deficiência Intelectual, Auditiva, Visual, Física, Síndrome de Down e Autismo. Os mediadores do debate complementavam as menções dos escolares. Na pergunta 03 ("O que é preconceito?"), os escolares afirmaram que se trata de uma forma errada, individualista e egoísta de pensar e conviver, que é julgar a pessoa de uma forma que a prejudica. É considerar as diferenças humanas como algo que torna impossível a convivência de determinadas pessoas com outras, que se vêem como "iguais". Com isso, os mediadores apresentavam as definições citadas na literatura de uma forma que os escolares pudessem entender. Por muitas vezes, foram citados exemplos reais de situações preconceituosas presenciadas pelos próprios escolares, que complementaram o entendimento de como tais situações interferem negativamente nas interações sociais, como refere Oliveira (2016). Na questão 04 ("Como devemos conviver com as pessoas com deficiência?"), os escolares mencionaram algumas práticas do cotidiano, como, por exemplo, ajudar um cego a atravessar a rua, empurrar uma cadeira de rodas, ter paciência de conversar com pessoas com deficiência auditiva, auxiliar para trocar de roupa, respeitar a vontade de uma pessoa com deficiência de ir ou não em algum lugar, de fazer ou não alguma coisa. Enfim, surgiram ações oriundas de sentimentos de ajuda, tolerância, amizade, escuta, paciência, solidariedade, espera

e amor. Os mediadores ressaltaram que, acima de tudo, temos que respeitar o direito da pessoa com deficiência de aceitar ou não a nossa ajuda, exemplificando com alguns casos em que a pessoa com deficiência foi ajudada de uma forma inadequada, sem antes ser consultada se necessitava de auxílio, lembrando-lhes que as pessoas com deficiência têm desejos, preferências, conhecimentos e formas de pensar e agir que devemos respeitar e compreender. Permitir que o outro nos apresente a sua forma de pensar e agir, sem preconceito. O fato de que em muitos momentos aprendemos com as pessoas com deficiência foi ressaltado pela fonoaudióloga e pela equipe escolar. Por fim, na questão 05 (“A pessoa com deficiência pode estudar e/ou trabalhar?"), os escolares afirmaram que esse direito tem que ser respeitado, mencionando várias pessoas que estudam em suas escolas e em outras, como também mencionaram pessoas adultas com deficiência que trabalham no comércio local ou em outras cidades. Verificou-se, nesta atividade, da mesma forma que Mantoan (1997) e Oliveira (2016), que esses momentos devem existir dentro da escola para exercer a autonomia e a liberdade de expressão e para instigar as mudanças atitudinais e relacionais, tão necessárias a uma prática educativa inovadora e inclusiva. As crianças conhecem as deficiências, e reconhecem os direitos e os lugares que ocupam as pessoas com deficiência na sociedade. Em seguida, os escolares foram convidados a desenhar as habilidades que possuíam e que poderiam ajudar as pessoas, contextualizando com a história ouvida, em que a professora (personagem da história) solicitou uma lista de talentos e trabalhou com seus alunos a diversidade de habilidades e a forma como podemos conviver com as diferenças de uma forma interativa e solidária. Todos os escolares aceitaram a proposta, desenharam e apresentaram habilidades diversificadas: motoras (jogar bola, soltar pipa, amarrar cadarço, correr, fazer ginástica artística, dançar, pentear cabelo, andar de bicicleta, passar roupa, cozinhar), cognitivo-linguísticas (conversar, escutar, ler, escrever textos, poesias, cantar, fazer contas, encenar, contar piadas), sociais (fazer companhia, ajudar o próximo, ter paciência, saber esperar), dentre outras. Vários painéis foram confeccionados e afixados nos pátios das escolas, com a intenção de se difundir a conscientização das diferenças (FERREIRA, 2001, p.2; OLIVEIRA, 2016, p.30).

Os escolares foram divididos em grupos e acompanhados pela fonoaudióloga e equipe escolar durante todo o tempo. Os resultados demonstraram a necessidade de se ter um espaço para refletir e discutir sobre esses temas dentro da escola, pois os escolares expressaram de forma extraordinária seus pensamentos, emoções e ações na convivência com a pessoa com deficiência dentro e fora da escola.

Ações realizadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental:

- Formação Continuada com a Equipe Escolar: Essa ação coletiva ocorreu em vários momentos, tais como em encontros semanais das equipes (ATPC – Atividade de Trabalho Programado Coletivo), organizados pelas unidades escolares, ou em momentos específicos, com o fonoaudiólogo. Citam-se alguns assuntos que foram abordados nos encontros: desenvolvimento normal e dificuldades de linguagem, de fala, das habilidades auditivas, das habilidades metafonológicas, da leitura e da escrita, do processamento auditivo, dos aspectos vocais e da fluência.

Além disso, discutiu-se também sobre os sinais de risco e identificação, bem como os diagnósticos interdisciplinares (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, autismo, síndrome de down, transtorno do processamento auditivo, dificuldade escolar, transtornos de aprendizagem - dislexia, discalculia, disortografia e transtorno de aprendizagem global - e, ainda, sobre a inclusão escolar). De acordo com a sugestão do tema pela equipe escolar, o fonoaudiólogo planejava a explanação dos temas referidos acima, associando o embasamento teórico com as estratégias para que o professor pudesse rever suas ações, reorganizar e estruturar novas práticas educacionais em situação de sala de aula.

Discutiu-se, ainda, a importância de se trabalhar com as habilidades linguísticas e cognitivas como atitude preventiva aos problemas de comunicação e aprendizagem. Foram realizados aproximadamente 30 encontros.

> A inclusão é, pois, um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais de ensino básico (MANTOAN, 1997, p. 120).

- Programa “Saúde na Escola”: Trata-se de um programa com política intersetorial da Saúde e Educação, instituído no Brasil em 2007, para as crianças, adolescentes, jovens e adultos da educação pública brasileira, no intuito de promover saúde e educação integral, a ser promovido em todos os municípios brasileiros. Desta forma, o Departamento de Saúde, em parceria com o Departamento de Educação e Cultura, executou atividades de promoção e prevenção da saúde.

O programa foi realizado nas escolas municipais, localizadas na zona rural (bairros: Conceição, Barro Preto, Santa Quitéria e São Mateus), com a participação dos profissionais da enfermagem, psicologia, nutrição, odontologia e fonoaudiologia. Especificamente na área da Fonoaudiologia, as ações foram desenvolvidas por dois fonoaudiólogos, vinculados ao Departamento de Saúde e de Educação, respectivamente, com os objetivos de: orientar os participantes sobre a função auditiva e cuidados para preservação, orientar sobre função

respiratória e cuidados para preservação e realizar meatoscopia bilateral. Participaram das atividades 145 escolares, compreendendo a faixa etária entre 03 e 11 anos, de ambos os sexos.

Ações e Resultados:

- Feira da Saúde, com exibição de modelos anatômicos do aparelho auditivo e respiratório, otoscópio, alguns corpos estranhos que podem ser introduzidos erroneamente no ouvido ou nariz, fone de ouvido e livros infantis com histórias sobre os sentidos (audição e respiração). Aos visitantes da feira, as fonoaudiólogas explicavam a importância da função auditiva e respiratória, bem como atitudes que preservam a audição e a respiração, aspectos relevantes para o desenvolvimento da linguagem e aprendizagem.
- Meatoscopia bilateral em todos os escolares, com autorização prévia dos pais por escrito.
- Atividade realizada pelos educadores, em sala de aula, após o término das ações fonoaudiológicas: conto e reconto das histórias dos livros sugeridos pelas fonoaudiólogas, desenho sobre o que compreenderam das atividades vivenciadas, escrita de poesia sobre os assuntos abordados e debate com as crianças sobre o que entenderam das ações desenvolvidas.
- 29% dos escolares foram encaminhados para avaliação audiológica, otorrinolaringológica ou terapia fonoaudiológica, conforme a necessidade detectada.

CONCLUSÕES

A Educação Brasileira necessita inovar as práticas educacionais, tornando-as inclusivas. Espera-se que este artigo tenha contribuído com algumas propostas interdisciplinares inovadoras e inclusivas. A discussão sobre a atuação fonoaudiológica na Educação não se esgota, como também as inúmeras possibilidades de exercer este ofício no contexto educacional.

Vale a pena destacar que a equipe escolar, agora incluindo o fonoaudiólogo como membro desta, devem agregar ao seu conhecimento específico vários conceitos e teorias inerentes ao sistema educacional (metodologias educacionais, legislação, inclusão e acessibilidade) e à comunicação humana.

Também é dever do fonoaudiólogo divulgar suas ações nesse contexto, com o intuito de fortalecer a reinserção do fonoaudiólogo na escola e valorizar esta parceria, pois a Comunicação Humana está intrinsicamente ligada ao processo de ensino, de aprendizagem e de inclusão, como refere Cavalheiro (1999).

É por meio da Comunicação Humana que as relações sociais se estabelecem e a inclusão se realiza, pois a Comunicação é um instrumento mediador desse processo inclusivo.

Este artigo também pretende despertar o olhar, crítico e reflexivo, da Escola para as contribuições que a Fonoaudiologia pode realizar neste campo de atuação, otimizando o processo de ensino e aprendizagem com práticas educacionais inovadoras e inclusivas. Além disso, pretende despertar o fonoaudiólogo para redescobrir este espaço profissional, construindo uma relação intrínseca e indispensável.

Outro fator importante, muito ressaltado neste artigo, foi a inclusão da família nesse processo de transformação educacional. A família deve se sentir acolhida e ouvida neste espaço, pois ela traz histórias de vida e aspectos socioculturais que podem contribuir para a elaboração de novas práticas educacionais.

Assim como a equipe escolar e a família foram incluídas na construção de uma nova proposta de atuação fonoaudiológica educacional, o escolar também deve ter seu espaço garantido e respeitado. Ele deve ser estimulado a participar das diversas possibilidades de ensino e aprendizagem que a escola proporciona.

Enfim, a escola é um espaço de transformação da sociedade, pois fornece ao indivíduo – seja escolar, família ou equipe escolar - instrumentos para construir sua cidadania na esperança de um mundo mais inclusivo (SACALOSKI et al, 2000, p. 100).

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei n° 13.005**, de 25 de junho de 2014. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. D.O.U., 26 junho 2014.

CAVALHEIRO, Maria Teresa Pereira. Reflexões sobre a relação entre a Fonoaudiologia e a Educação. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca (Org.). **Perspectivas Atuais da Fonoaudiologia na Escola.** São Paulo: Plexus Editora, 1999.

CRESPO, Lia. **Júlia e seus amigos.** São Paulo: Nova Alexandria, 2005.

FERREIRA, Márcia. **Ação psicopedagógica na sala de aula.** Uma questão de inclusão. São Paulo: Paulus, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Égler (Org.). **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Memnon, 1997.

OLIVEIRA, F. M.G. S. O futuro se faz com a conscientização das diferenças. Net, Brasília, 2016. FENAPAES. Disponível em: <http://www.apaebrasil.org.br/arquivo/27699/>. Acesso em: 30 julho 2016.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro; SCHIER, Ana Cláudia. Suportes para a atuação em Fonoaudiologia Educacional. Revista Cefac, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 726-30, mai./jun. 2013.

QUEIROGA, Bianca Arruda Manchester; ZORZI, Jaime Luiz; GARCIA, Vera (Org.). **Fonoaudiologia Educacional:** reflexões e relatos de experiências. Brasília: Kiron, 2015.

QUEIROGA, Bianca Arruda Manchester et. al. (Org.). **Atuação do Fonoaudiólogo Educacional** – Guia Norteador. Brasília: Conselho Federal de Fonoaudiologia, 2016.

SACALOSKI, Marisa; ALAVARSI, Edna; GUERRA, Gleidis Roberta. Fonoaudiologia na Escola. São Paulo: Lovise, 2000.

A REALIZAÇÃO AUDIOVISUAL COMO METODOLOGIA PEDAGÓGICA ATIVA: EXPERIÊNCIAS COM O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI)

Carla P. Antunes
Especialista em coach educacional
Universidade Cândido Mendes
carlaantunesmcp@gmail.com

Resumo

Este relato traz análises acerca de experiências ocorridas entre os anos de 2013 e 2015 durante o desenvolvimento da Atividade Integradora (AI) “Cinema e Audiovisual”, vinculada ao Programa Ensino Médio Inovador, instituído pelo Ministério da Educação/ Governo Federal em 2009, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), voltadas à reformulação do Ensino Médio público do Brasil. Os objetivos principais da atividade integradora em questão foram proporcionar processos de produção e troca de saberes através do fazer audiovisual em uma escola de ensino médio da rede pública de Macapá, bem como provocar e estimular nos estudantes o desbravamento tanto geográfico quanto simbólico, do território no qual a escola se insere, das relações interpessoais que os cercam e, sobretudo, de si mesmos, por fim, pretendeu-se experimentar vivências de metodologias ativas e inovadoras em um ambiente escolar tradicional. Neste trabalho são apresentadas algumas das metodologias as quais desenvolvemos para o uso do processo de realização audiovisual como ferramenta educacional, indo além da exibição passiva de produções audiovisuais na escola através do uso criativo e ativo dos mecanismos que envolvem o fazer audiovisual. Nossa intenção é compartilhar os resultados observados no decorrer das ações derivadas do projeto, as observações, reflexões e fundamentações que acompanharam o desenvolvimento das práticas realizadas. Desta forma, buscamos oferecer neste texto, referências e inspirações para profissionais e/ou pesquisadores da educação que visem aplicar e/ou estudar metodologias inovadoras em escolas de ensino de médio.

Palavras-chave: Cinema-educação; Realização audiovisual, Metodologias ativas, Educação pública, Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

O termo “audiovisual” aqui admitido envolve toda e qualquer forma ou formação que possa apresentar a sincronização entre imagens e sons, sem distinção de suportes ou de maneiras com que estas circularão socialmente. Quando falamos em realização audiovisual como ferramenta pedagógica nos referimos à ação de compor produtos audiovisuais (vídeos) e utilização destes processos como instrumentos de aprendizagem nas escolas.

A relação cinema e educação vem sendo pesquisada há algumas décadas no Brasil e no mundo, há, podemos citar por exemplo, as pesquisas em Educomunicação, lideradas pela

Universidade de São Paulo (USP)[1] e as experiências voltadas para a relação cinema-educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)[2], entretanto, consideramos a experiência da Universidade Federal Fluminense (UFF)[3], através do Inventar com a Diferença o trabalho mais aproximado deste que será relatado aqui.

Tal proximidade se dá pelo fato de os interesses de ambos os projetos serem voltados à ação criativa através do audiovisual, uma vez que é recorrente entre as pesquisas na área da interface cinema-educação, a limitação na exibição de produções audiovisuais no ambiente escolar como objeto de estudo, nestes casos o termo "produção audiovisual" aparece muito mais frequentemente como substantivo que como verbo. Para fazer esta distinção, em nossas pesquisas optamos pelo termo "realização audiovisual", que se refere ao "fazer" audiovisual, isto é, à construção de filmes propriamente dita, a qual, alocada em processos pedagógicos, tratou-se de nosso objeto de estudo.

OBJETIVOS

Os objetivos gerais do projeto foram proporcionar processos de produção e troca de saberes através do fazer audiovisual no Colégio Amapaense, escola de ensino médio da rede pública de Macapá; provocar e estimular nos estudantes o desbravamento tanto geográfico quanto simbólico, do território no qual a escola se insere, das relações interpessoais que os cercam, sobretudo, de si mesmos, e, por fim, experimentar vivências de metodologias ativas e inovadoras em um ambiente escolar tradicional.

[1]Podemos considerar as pesquisas e ações relacionadas ao conceito de educomunicação, lideradas por Ismar Soares na Escola de Comunicação e Artes, da Universidade de São Paulo, uma das pioneiras no Brasil no que diz respeito à protagonização da produção audiovisual pelos estudantes em processos pedagógicos, mas seu objeto de estudo é a relação ampla entre comunicação e educação, portanto envolve um espectro muito mais extenso que o universo de nossa pesquisa.

[2] A Universidade Federal do Rio de Janeiro, também possui extensa trajetória de estudos e projetos relacionados a dupla cinema-educação de forma mais específica. Através da Escola de Cinema do Colégio de Aplicação (Cap), a UFRJ defende pesquisa a criação de escolas de cinema em escolas públicas, a partir principalmente dos conceitos do teórico Alain Bergala. Neste caso, trata-se de utilizar espaços educacionais para ensinar acerca do universo cinematográfico, além visar a chamada educação do olhar através do cinema, o que afasta este projeto do nosso, pelo caráter metalinguístico.

[3] A Universidade Federal Fluminense (UFF) vem realizando desde o ano de 2008 pesquisas relacionadas à realização audiovisual nas escolas como instrumento pedagógico, tais pesquisas geraram diversas experiências dentre as quais destacamos, pelo teor de diálogo com o nosso trabalho, o projeto "Inventar com a diferença: Cinema e direitos humanos" realizado em caráter experimental em cidades de todas as regiões do país pelo Departamento de Cinema da UFF. O mesmo foi pioneiro no que tange à construção de políticas públicas que envolvam a realização audiovisual na escola. Sua edição piloto foi executada em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República no ano de 2014. Está em andamento desde julho de 2016, a ser concluída em 2017, a segunda edição do projeto, tendo a primeira gerado centenas de experiências bem-sucedidas espalhadas pelo país.



Figura 1: Aula da atividade integradora Cinema e Audiovisual dentro da escola porém fora da sala de aula, em 2015.



Figura 2: Aula da atividade integradora Cinema e Audiovisual dentro da escola porém fora da sala de aula, em 2015.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)

No ano de 2009 foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), o qual compôs o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para estimular a reformulação dos currículos do Ensino Médio. E pretendia alcançar uma proximidade das escolas públicas com a educação integral, que além de defender a estadia dos estudantes por mais tempo nas escolas, adota a interdisciplinaridade e a busca por inovações metodológicas. O programa estabelecia a realização das chamadas Atividades Integradoras (AIs), as quais eram ministradas por educadores das próprias escolas.

Apesar de serem chamadas popularmente de “projetos” ou “oficinas” em algumas instituições de ensino, as AIs funcionavam burocraticamente como qualquer componente curricular, possuindo, portanto, a obrigatoriedade de gerar notas e cadernetas tanto quanto matemática e história, por exemplo. O que as diferenciava eram as diretrizes pautadas no conceito de educação integral, o que requeria dos projetos apresentados pelos professores, a utilização de temas e metodologias transversais levando em conta o máximo possível de questões que relacionassem os mais diversos componentes curriculares à temas concernentes à vida dos jovens, como mercado de trabalho, direitos humanos, etc. O documento oficial de orientação do ProEMI afirmava que as AIs deveriam:

> “(...) contemplar os seguintes aspectos: as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade socioambiental como meta universal. (…) os conhecimentos e a produção dos mesmos, deverão dialogar com a vida dos estudantes, na diversidade de contextos

> que compõem a realidade, e os conteúdos dos componentes curriculares/disciplinas devem articular-se entre si, (...)"

A atividade integradora "Cinema e audiovisual": Ruas, debates e microrrevoluções

Vimos neste cenário um estímulo para colocarmos em prática o projeto de nossa autoria "Educação, audiovisual e conhecimento: para ensinar produzindo audiovisual na escola" gerado pelo trabalho final apresentado à licenciatura em artes visuais da Universidade Federal do Amapá. Apresentamos então, este, como proposta de atividade integradora na escola estadual de ensino médio na qual lecionávamos, o Colégio Amapaense (C.A.), situado na cidade de Macapá, no Amapá.

De junho de 2013 a dezembro de 2015[4] realizamos a atividade integradora "cinema e audiovisual". Ao todo trabalhamos com 15 turmas as quais possuiam em média 25 estudantes cada. As séries participantes variaram entre todos os anos do ensino médio, tendo predominado turmas de 2º ano. No decorrer de sua realização, a atividade integradora gerou 10 filmes, 5 finalizados e 5 não-finalizados. Ao contrário do que pode parecer, nosso objetivo com esta AI não era a produção em si dos filmes, por isso a não conclusão dos vídeos de metade das turmas, não implica no não alcance de nossas pretensões, uma vez que mais nos interessava os processos desencadeados durante a realização das atividades, as vivências e aprendizagens extramuros e as experimentações pedagógicas imbricadas no fazer audiovisual dos estudantes.



Figura 3: Aula da atividade integradora Cinema e Audiovisual dentro da escola porém fora da sala de aula, em 2015.

[4]O ProEMI foi realizado em modo experimental em todas as cidades do país e desde o fim de 2015 deixou de receber ve rba federal o que ocasionou o seu encerramento na maioria das cidades.

A AI Cinema e Audiovisual, assim como as demais, dispunha de 2 horas/aulas semanais, o equivalente a 1 hora e 40 minutos. O plano de ensino que subsidiou os trabalhos da atividade integradora "C e A" durante os três anos letivos já citados, apresentou como cerne os seguintes quadros bimestrais:

Atividade Integradora Cinema e Audiovisual			
Bimestre	**Conteúdos conceituais**	**Metodologias**	**Habilidades e Competências pretendidas**
1°	Audiovisual, cinema e nós; Brinquedos ópticos/Fenômeno óptico da persistência da retina; O exercício do olhar e a desconstrução do cotidiano; Noções de realização audiovisual/funções e etapas; Linguagem cinematográfica/Ficção e Não-ficção;	Exibição do 1° episódio da série "No estranho planeta dos seres audiovisuais"; Debate e produção de texto: audiovisual em nossas vidas; Exibição do filme "A invenção de Hugo Cabret" Produção de fotos de ambientes cotidianos sob novos pontos de vista; Construção de um thaumatópio[5];	Conhecer e debater o conceito de audiovisual e sua presença no cotidiano; Conhecer e reconhecer elementos importantes da história do cinema; Refletir sobre a importância do olhar; Exercitar o olhar; Conhecer e experienciar os processos de produção audiovisual;

Figura 4: Tabela base do plano de ensino da A.I. Cinema e Audiovisual para o 1º bimestre do ano letivo.

Atividade Integradora Cinema e Audiovisual			
Bimestre	**Conteúdos conceituais**	**Metodologias**	**Habilidades e Competências pretendidas**
2°	O que quero falar para o mundo? O que me chama atenção na vida? "Todo mundo" tem história, qual a minha? O que a minha casa/escola/bairro/cidade possui de interessante? Explorando possibilidades de argumentos[5]	Conversas sobre subjetividades, autoconhecimento, identidades culturais e diversidade; Exibição de curta metragens relacionados aos temas; Produção e socialização de textos a partir dos temas;	Perceber, experienciar e valorizar o território e sua identidade cultural; Perceber, experienciar e valorizar a diversidade e o respeito às diferenças; Experienciar processos de autoconhecimento e identidades; Compreender a importância da idiossincrasia de cada pessoa ou grupo;

Figura: 5 :Tabela base do plano de ensino da A.I. Cinema e Audiovisual para o 1º bimestre do ano letivo.

[5] Texto base para um roteiro cinematográfico, trata-se da síntese da história a ser contada através do filme, que deve conter início, meio e fim.

Atividade Integradora Cinema e Audiovisual			
Bimestre	**Conteúdos conceituais**	**Metodologias**	**Habilidades e Competências pretendidas**
3º	Escolha do argumento; Desenvolvimento coletivo do roteiro; Divisão da equipe; Ensaios e dicas de filmagens; Filmagens;	Produção individual de argumentos/ apresentação Escolha da história do filme Produção coletiva do roteiro Produção e filmagens no terreno da escola ou em logradouros públicos próximos a esta.	Conhecer, interagir com e valorizar os olhares e histórias dos demais estudantes; Reconhecer e valorizar as diferenças e afinidades; Experienciar a realização audiovisual; Valorizar o trabalho em equipe; Experienciar a cidade a partir de um viés criativo;

Figura : 6: Tabela base do plano de ensino da A.I. Cinema e Audiovisual para o 1º bimestre do ano letivo.

Atividade Integradora Cinema e Audiovisual			
Bimestre	**Conteúdos conceituais**	**Metodologias**	**Habilidades e Competências pretendidas**
4º	Filmagens; Finalização do vídeo; Exibição;	Realização e finalização do filme; Exibição e celebração.	Reconhecer e valorizar as diferenças e afinidades; Experienciar a realização audiovisual; Valorizar o trabalho em equipe; Experienciar a cidade a partir de um viés criativo; Interagir e fortalecer as relações interpessoais; Avaliar o processo e celebrar os aprendizados e vivências.

Figura: 7: Tabela base do plano de ensino da A.I. Cinema e Audiovisual para o 1º bimestre do ano letivo.



Figura 8: Aula da atividade integradora Cinema e Audiovisual dentro da escola porém fora da sala de aula, em 2015. (Ensaio)



Figura 9: Aula da atividade integradora Cinema e Audiovisual dentro da escola porém fora da sala de aula, em 2015. (Gravação)

[6] Brinquedo óptico simples de confeccionar que demonstra o fenômeno da persistência da retina. O Thaumatópio ou Traumatópio já foi um dos muitos experimentos que antecederam e influenciaram a criação dos filmes pelos irmãos Lumiére;

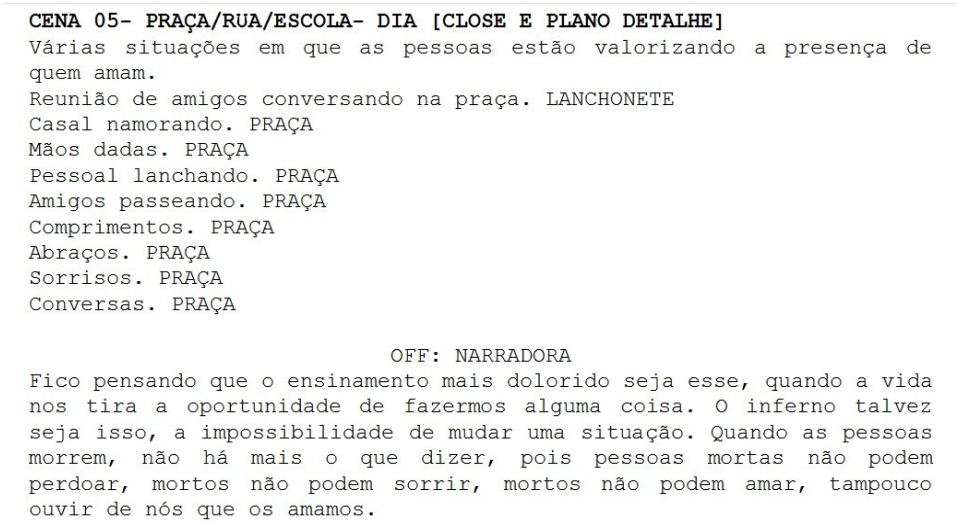
ALGUNS RESULTADOS OBSERVADOS

No decorrer das realizações das AIs entre 2013 e 2015 alguns pontos das metodologias desenvolvidas se mostraram essenciais para que importantes resultados fossem observados no decorrer do processo. Tais pontos e seus consequentes resultados serão elencados e analisados a seguir:

1. Os diálogos sobre temas subjetivos

Foi possível observar nos momentos de diálogos a partir de temas que envolviam a vida e as subjetividades dos estudantes, uma conexão direta destes com as atividades propostas. Quando eram abordadas temáticas sobre os quais os alunos possuíam um sistema preexistente de pensamento, seja a partir de experiências próprias ou próximas, os debates fluíram de forma natural e o interesse se mostrava inevitável.

Observamos quão constante é a necessidade dos estudantes em escoar suas falas, opiniões, histórias e dúvidas sobre os temas levantados. O que nos mostrou a importância de se exercitar na escola o processo de escutar o outro e saber lidar com opiniões divergentes crescendo com o debate.



CENA 05- PRAÇA/RUA/ESCOLA- DIA [CLOSE E PLANO DETALHE]
Várias situações em que as pessoas estão valorizando a presença de quem amam.
Reunião de amigos conversando na praça. LANCHONETE
Casal namorando. PRAÇA
Mãos dadas. PRAÇA
Pessoal lanchando. PRAÇA
Amigos passeando. PRAÇA
Comprimentos. PRAÇA
Abraços. PRAÇA
Sorrisos. PRAÇA
Conversas. PRAÇA

OFF: NARRADORA
Fico pensando que o ensinamento mais dolorido seja esse, quando a vida nos tira a oportunidade de fazermos alguma coisa. O inferno talvez seja isso, a impossibilidade de mudar uma situação. Quando as pessoas morrem, não há mais o que dizer, pois pessoas mortas não podem perdoar, mortos não podem sorrir, mortos não podem amar, tampouco ouvir de nós que os amamos.

Figura 10: Print de parte do roteiro do filme "Cada minuto importa", de 2014.

2. A escrita individual e socialização/escolha dos argumentos

Os momentos de criação dos argumentos para os filmes se mostraram verdadeiras catarses pessoais em todas as vezes que aconteceram, dada a grande e sempre presente demanda dos estudantes por compartilhar depoimentos e histórias pessoais através das ideias de roteiros que sugeriam. Observamos o quanto este momento despertava novas percepções e novas relações de afeto em nosso grupo de aprendizes (incluímo-nos aqui), afinal conhecer a vida do outro estimula a vivência da empatia e do respeito o que é imprescindível para as lidas

interpessoais do dia a dia de qualquer ser humano.



Figura 11: Andressa Dias, aluna que criou o argumento para o curtametragem "Cada minuto importa" baseado no que viveu ao perder sua mãe. A estudante além de criar o argumento, protagonizou o filme interpretando sua própria história.

3. As experiências das aulas fora das salas e/ou fora da escola

Nestes momentos incluímos tanto as saídas da sala de aula para ensaios e gravações em outros lugares ainda dentro da escola, quanto as pequenas expedições no derredor do colégio em ruas, monumentos históricos, calçadas, praças, etc. Levar grupos de 15 a 25 alunos, com idade entre 15 e 19 anos, para andar pela cidade com apenas uma pessoa "responsável", era visto com curiosidade e um certo espanto por outros profissionais, o que era fácil notarmos pelos olhares de assombro nos acompanhando ao ultrapassarmos o portão da escola rumo ao desconhecido que aqueles dias nos apresentariam.



Figura:12 Dia de gravação na Praça da Bandeira, em frente à escola, em 2015.

Além das reações visíveis, recebemos muitos comentários de condenação que em sua maioria envolviam o medo de "acontecer algo" (de ruim) com algum estudante, mesmo com a

devida autorização dos responsáveis. Falas mais que esperáveis, afinal, atualmente é comum se evitar a todo custo as ruas pelo tão alarmado perigo que apresentam. Assim, as pessoas

> (…) seguem, pouco a pouco, fugindo de tudo que as coloque em atrito com nossa cultura, que as joguem na aspereza da pele dos dias ou nas brechas lúdicas da cidade, e assim perdem o que há de mais pulsante e educativo na realidade. Quanto mais fogem do perigo, mais o alimentam. Quanto mais se iludem ao achar que escaparam, mais se sufocam. (...) a resolução mais madura é destruir o perigo na raiz, ocupando sua casa (sua cidade) – e ocupando-a criativamente. (GRAVATÁ, 2015)

Vale ressaltar que a ocupação dos territórios como espaços de aprendizagem, gera uma disciplina que não é a mesma imposta pela escola, pois neste caso ela se "impõe" naturalmente no estudante pela cautela gerada ao se conhecer melhor o espaço em que se está circulando e aprendendo e por que não, ensinando também. Entender como funciona as dinâmicas das ruas, calçadas, espaços públicos, faz surgir uma disciplina criada não de forma autoritária e repressora, pelo contrário, de forma libertária, através da relação, ali se entende melhor as regras e a lógica da cidade.

Quando se fala em quebra de barreira para com os territórios fala-se em uma abertura também com relação as culturas, as individualidades, subjetividades, idiossincrasias contidas no território, ou seja, a escola torna-se um ponto a mais na rede de diversidades que compõem os espaços de um bairro, uma cidade. Neste contexto estabelece-se um olhar diferenciado sobre o território de entorno da escola a partir da minimização entre as barreiras tanto físicas quanto conceituais e ideológicas que antes separavam estes espaços.

> A cidade como espaço público, comum a todxs, desempenha um papel fundamental na promoção da experiência com o diferente, tão fundamental para o desenvolvimento da empatia. O respeito ao outro, diferente de mim, só poderá nascer da experiência com o outro. Nenhuma teorização é capaz de substituir a convivência. (COSTA, 2016:37)



Figura 13: Aula de atividade integradora realizada na Praça Zagury, ida e volta a pé da escola.



Figura 14: Gravação no Museu Fortaleza de São José de Macapá, um dos cartões-postais da cidade. Detalhe: o jovem no meio da foto, que era o diretor do filme mas atuou nesta cena, nunca havia entrado na Fortaleza de São José mesmo sendo macapaense! Ida e volta a pé da escola, em 2014. Foi muito gratificante poder proporcionar este momento.

CONCLUSÕES

A experiência com a Atividade Integradora Cinema e Audiovisual e as atividades desenvolvidas visando sempre a expressão das subjetividades dos estudantes proporcionaram tanto inúmeras possibilidades de ocupação coletiva e criativa da cidade, quanto experiências com vieses totalmente diferenciados da relação professor-aluno tradicional. Foi fundamental estar presente nos diálogos considerando-nos igualmente em aprendizagem tanto quanto todos os jovens, igualmente não hesitarmos em expor questionamentos pessoais. Ignorando o pedestal criado socialmente para o professor no processo histórico da educação formal nos enxergando enquanto mediação apenas, com a função de provocar e intermediar e estimular a produção de conhecimento e reflexões assim como os processos individuais de aprendizagem.

Assumir a postura de provocar diálogos que instigam questionamentos, e não o contrário, fez com que o “planejamento” assumisse formas mais maleáveis, uma vez que eram valorizados a curiosidade e o debate oriundo dos estudantes. Este movimento mútuo de construção e trocas de saberes valoriza tanto as singularidades dos próprios educadores, quanto as dos estudantes, gerando processos únicos e personalizados de aprendizagem que possuem também o devir e o diálogo como fonte de produção de saberes.

Cada atividade realizada com as turmas confirmou a urgência da presença de processos práticos de aprendizagem na escola, pois, aprender, é um processo individual que parte de

relações, experiências geradas por interações entre a pessoa e o mundo e/ou outras pessoas. Ensinar, no formato historicamente cristalizado passa pela tangente desse processo, uma vez que não implica automaticamente em aprender, mas viver sim, pois aprendemos naturalmente o tempo inteiro durante toda a vida. Carl Rogers, em 1952 afirmou em uma reunião com docentes de Harvard, entre outras coisas, que para ele:

> (...) o único aprendizado que infleência significativamente o comportamento é o aprendizado autodescoberto, auto-apropriado. e) Um conhecimento autodescoberto, essa verdade que foi pessoalmente apropriada e assimilada na experiência, não pode ser comunicada diretamente a outra pessoa. Assim que um indivíduo tenta comunicar essa experiência diretamente, muitas vezes com um entusiasmo absolutamente natural, começa a ensinar, e os resultados disso não têm consequências. j) Sinto que é extremamente compensador aprender em grupo, nas relações com outra pessoa, como na terapia, ou por mim mesmo. (ROGERS, 1952)



Figura 15: Gravação no Trapiche Eliezer Levy, local que faz parte da orla da cidade, em frente ao Rio Amazonas. Vários alunos nunca haviam estado lá, mesmo este sendo um local público, aberto e com entrada franca. Em 2014.



Figura 16: Momento "missão cumprida", equipe de filmagem reunida, cansada mas feliz e pronta para o picnic. No Trapiche Eliezer Levy em 2014.

É certo que nem todas as escolas possuem os equipamentos específicos para filmagens, no caso da Atividade Integradora Cinema e Audiovisual apenas uma câmera fotográfica/filmadora era de fato da escola, os demais equipamentos pertenciam à educadora/pesquisadora que realizou a AI. Contudo, é importante ressaltar que mesmo sendo uma escola pública cuja clientela advém em sua maioria de bairros periféricos da cidade, a maioria dos alunos participantes possuíam *smartphones,* para os quais existem aplicativos voltados para edição de vídeo e áudio, uso do celular como claquete ou gravador, etc.

As linguagens dos trabalhos audiovisuais podem variar de acordo com as ferramentas disponíveis, o importante é visualizar possibilidades que podem surgir ao se trabalhar o fazer audiovisual na escola. Poder fazer um filme, representa principalmente a possibilidade de poder concretizar de forma transversal a ideias, visões, discursos e a representação de contextos específicos. Para se falar de uma realidade é necessário conhecê-la, e se estamos nos referindo à realidade da qual o interlocutor faz parte, falar dela requer a ele enxergá-la de

maneira ampliada, buscando entender as dinâmicas e as relações que o envolve. Além disso, um filme tem a capacidade de abordar inúmeros temas transversalmente, isso pode ser feito através da interação entre conteúdos obrigatórios de vários componentes curriculares determinados pelo Plano Nacional de Educação e temáticas universais como direitos humanos, identidades culturais além do exercício de habilidades socioemocionais, como a empatia, o trabalho em equipe, a valorização da diversidade, entre outras.

Aprender a produzir vídeos estimula, igualmente, à leitura crítica do audiovisual como um todo, pois se entende como funciona o processo. Entender que por trás de um filme há sempre pessoas, intenções, contextos específicos, interesses, é entender que toda verdade é relativa, pois não passa de uma versão da realidade. Fazendo um documentário, por exemplo, é possível se compreender que não é tão difícil se inventar verdades quando se está diante de uma câmera e através disso exercita-se a reflexão acerca dos direitos e éticas dos sujeitos como cidadãos do mundo.

No processo de produção audiovisual todos as funções são fundamentais, ou seja, este é um trabalho coletivo que requer habilidades específicas em áreas diferentes, assim, podemos afirmar que estimula tanto o trabalho em equipe quanto o exercício da valorização da diversidade, promovendo a inclusão e a empatia através de vivências e não de discursos. Para montar as equipes de produção, torna-se necessário que os educadores desenvolvam métodos específicos a fim de conhecerem as afinidades e curiosidades individuais dos estudantes.

Um produto audiovisual pode envolver diversas linguagens artísticas em sua produção: artes cênicas, artes visuais, música, etc. A linguagem cinematográfica presente no audiovisual carrega como característica inerente, a confluência das artes, integrando-as através das funções internas do seu processo produtivo, tal hibridismo requer harmonia entre as etapas e funções exercidas para que se complementem tornando-se um produto final só, e para isso, como já foi dito, são necessárias habilidades distintas.

Este é um contexto que pode fortemente ser aproveitado para se trabalhar a alteridade e trazer à escola a importância das diferenças individuais para a sociedade como um todo. Acreditamos que a valorização das diferenças em âmbito educacional influencia na valorização das diferenças em um âmbito maior, no cerne das relações dos estudantes com o restante da sociedade.

Por fim, concluímos que a realização audiovisual como instrumento pedagógico pode ser eficiente e eficaz em diversos aspectos na busca por uma educação transformadora, pois

foi possível através destas vivências aqui relatados, se valorizar os saberes e subjetividades dos sujeitos envolvidos e proporcionar experiências transversais e criativas, estimulando a alteridade, o protagonismo social e o respeito a diversidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Carla P. **Educação, audiovisual e conhecimento:** para ensinar produzindo audiovisual na escola. Macapá: Não publicado, 2013.

COSTA, Natacha. Educação e empatia: caminhos para a transformação social. In ***A importância da empatia na educação***. p 34-37. Programa Escolas Transformadoras. São Paulo, Insituto Alana/ASHOKA BRASIL. 2016 Disponível em <http://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2016/11/PUBLICACAO_EMPATIA_v6_dupla.pdf> Acesso em: 17 ago. 2016.

GRAVATÁ, A; GUEDES, A; LOVATO, A. S.; MENHEM, N. ***Movimento entusiasmo em Virada Educação.*** São Paulo, SM edições, 2015. Disponível em: <http://viradaeducacao.me/arquivos/livreto_virada_educacao_movimento_entusiasmo.pdf> Acesso em: 02 fev. 2016.

MEC. **Programa Ensino Médio Inovador**, 2016. <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao> Acesso em: 04 ago. 2016.

MORAES, Maria. C. **Pensamento ecossistêmico:** educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MEC. (2009) **Programa Ensino Médio Inovador** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf> Acesso em: 04 ago.2016

ROGERS, Carl.**Reflexões pessoais sobre ensinar** e aprender in Tornar-se pessoa (1961), Capítulo XI. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

A UTILIZAÇÃO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA E DE INCLUSÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lucas Manoel
Graduando do curso de Geografia da Universidade Federal de Alfenas/MG
lucasgrutam@hotmail.com

Sandra de Castro de Azevedo
Profa. Dra. do curso de Geografia da Universidade Federal de Alfenas/MG
sandra.azevedo@unifal-mg.edu.com.br

Resumo
O trabalho a seguir tem a finalidade de demonstrar como professores da educação básica podem utilizar Trabalhos de Conclusão de Curso elaborados por estudantes de graduação como mais uma ferramenta metodológica e de inclusão no processo de ensino e aprendizagem de educandos a partir do nono ano do ensino fundamental. Para a demonstração, será utilizado um trabalho elaborado sobre a Rua do Comércio de Elói Mendes, cidade localizada no sul do estado de Minas Gerais. Embora a proposta se baseie em um estudo específico, pontual, considera-se possível a utilização da mesma metodologia em diversas outras situações, independente da obra escolhida, desde que o conteúdo seja devidamente correlacionado às realidades do cotidiano dos alunos, de preferência, por meio de atividade prática de observação em campo. O projeto está distribuído em três etapas: introdução ao tema; visita ao centro da cidade para observação e descrição do comércio local; e finalização. Quanto aos procedimentos avaliativos, propõe-se que o mesmo seja feito de forma contínua e também cumulativa, onde os estudantes colocarão em prática as correlações assimiladas, seja durante a prova escrita ou por meio das discussões realizadas dentro e fora de sala de aula.
Palavras-chave. TCC. Atividade prática de Campo. Ensino Fundamental.

Introdução

O TCC – Trabalho de Conclusão de Curso, é uma prática de pesquisa muito importante utilizada em diversas instituições de ensino superior como parte dos requisitos obrigatórios para a obtenção dos títulos de bacharéis e licenciados. Em geral, os graduandos costumam passar de um a dois semestres do curso engajados nesse tipo de projeto que, após finalizado, é apresentado e defendido para especialistas na área de concentração do trabalho. Porém, é sabido que muitas das vezes os resultados desses estudos são “engavetados” logo após a sua aprovação. Fato que, na verdade, deveria ser o contrário, na medida em que a aceitação dos resultados pela banca o coloca simbolicamente apto como mais uma nova fonte de pesquisa.

No entanto, esse não é um fim exclusivo do TCC. Muitas dissertações, teses e artigos também acabam esquecidos após a publicação. Essas novas fontes de pesquisas – fruto de horas de estudos, escrita, revisões e custos (sim, pois uma publicação envolve diversos custos diretos

e indiretos) acabam pouco referenciadas, talvez, por serem desconhecidas do “grande público”. Contornar essa situação demandaria, por exemplo, uma intensificação na divulgação, a ser feita, em especial: i) a partir e por intermédio do evento, revista ou instituição a qual houve o aceite do trabalho; ii) juntamente com a anterior, o autor deve acreditar e propagar os proventos de seu trabalho, para que a obra tome, de fato, um fim social; e iii) aliado as precedentes, deve também o autor, sempre que possível, tornar conhecida sua imagem, seja na participação em entrevistas ou em eventos diversos.

Essas ponderações têm muito a ver com que Bigarella (2006) chama de “necessidade de diferenciar-se de uma outra forma muito eficaz: por meio da propaganda e publicidade”. Embora o contexto original da frase seja em face da inevitável concorrência vivida atualmente pelas empresas, é possível aplica-la também à produção acadêmica contemporânea (não todas, é claro) pois sabemos que muitas delas, por sua importância e autoria, dispensam “divulgação”. Uma outra discussão envolvendo essa questão diz respeito a legitimação do conhecimento pela sociedade, situação que está diretamente atrelada ao acesso às informações (que nem sempre são despendidas de forma igualitária aos cidadãos) interferindo de forma negativa no retorno social esperado. Sem esquecer do processo de formação do professor e no compromisso do mesmo com sua profissão. O que torna o assunto ainda mais complexo.

Com base nessas considerações, este trabalho objetiva divulgar e demonstrar através de um projeto-piloto a possibilidade de se trabalhar questões referentes à geografia econômica na educação básica tendo como base a realidade do cotidiano de alunos da cidade de Elói Mendes, município localizado no sul de Minas Gerais e um Trabalho de Conclusão de Curso de estudante de graduação. Se notará no decorrer desta leitura que o ensaio proposto é específico e pontual, porém, se notará também, que a metodologia a ser utilizada poderá ser colocada em prática em outras circunstâncias e localidades, desde que o professor correlacione devidamente o conteúdo deste, ou, seja qual for a obra escolhida, com à vivencia dos estudantes, priorizando a inclusão e a participação de todos.

Aprendizagem significativa

A ideia de propor uma atividade de campo no centro de Elói Mendes surgiu a partir dos resultados adquiridos em um projeto de educação ambiental realizado na mesma cidade, vide: (MANOEL, et al. 2016). Iniciativa que possibilitou aos alunos de uma turma de nono ano de ensino fundamental percorrerem o entorno da escola afim de correlacionarem as paisagens urbanas observadas às teorias discutidas em sala de aula. Por ter sido esse tipo de metodologia

bastante válida no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e, principalmente, por ser uma atividade que, de certa forma, propicia a inclusão do aluno ao seu próprio habitat, optou-se por utilizar dos estudos realizados para o Trabalho de Conclusão de Curso do mesmo autor, sobre a dinâmica socioeconômica da rua do comércio da localidade, para um novo projeto, cujo resultados adquiridos podem ser utilizados como exemplos (suscetíveis aos alunos) para o ensino de geografia econômica. Para outros trabalhos, cabe ao professor identificar a essência da pesquisa e decidir se a transmissão do conhecimento ocorrerá em sala de aula, através de atividade prática em campo, através de outro tipo de metodologia ou algo que possa contemplar todas as possibilidades mencionadas, desde que priorize a inclusão e a participação dos alunos.

Sobre a geografia econômica, Claval (2005) revela que ela "apareceu na Alemanha sob a influência de Carl Ritter" (geógrafo e naturalista alemão: 1779-1859) e se desenvolveu a partir do final de 1850. O objetivo da abordagem (àquela época) era a descrição da diferenciação entre as regiões econômicas em uma fase onde as ferrovias e a navegação a vapor abriram novas possibilidades de especialização produtiva. Desde então, o conceito passou a se reformular e a aderir novas perspectivas de abordagens, como por exemplo, questões ligadas a micro economia (encontradas nos circuitos inferiores) e questões macro, como no caso dos blocos econômicos. Neste projeto-piloto deverá ser colocada em pauta a geografia econômica tradicional e parte de sua contemporaneidade teórica, recorrendo principalmente às considerações feitas por Santos (2008), o que possibilitará uma melhor compreensão com base na realidade econômica "atual".

Essa confrontação com a realidade, vista a partir da atividade prática de campo pode ser baseada no construtivismo de Piaget, ressaltada por Castellar (2012) que, apoiada na corrente teórica da psicologia genética, evidencia a necessidade de se relacionar o conhecimento prévio interiorizado pelo indivíduo com a realidade do cotidiano externo, o que possibilita uma ampla compreensão sobre os objetos trabalhados e os fenômenos sociais vistos. Essa didática propicia uma construção do conhecimento através da confrontação de informações, ideias e problemas exteriores ao indivíduo, com o conhecimento e experiências já existentes dentro de cada pessoa, fomentada pela "interação do sujeito com a realidade vivida".

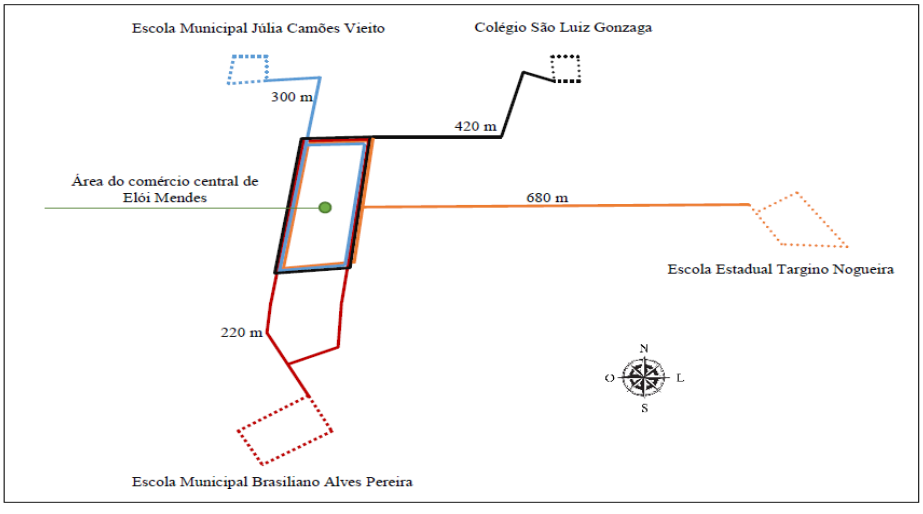
Para que a metodologia, da qual chamaremos carinhosamente de "na prática*"* se torne válida, utilizaremos além do TCC, diferentes escolas na demonstração, ou seja, evidenciaremos como escolas distintas poderão se valer da mesma proposta. Outro ponto importante é que esta metodologia possibilita o envolvimento de todos os alunos, permitindo a inclusão de muitos deles que, por diversos motivos, estão presentes na escola mas não se envolvem nas atividades propostas, que muitas vezes não são estimuladoras e se apresentam com um conteúdo com um

fim em si mesmo, ou seja, sem sentido para o educando. Então, trabalhar a realidade do aluno por meio de algo que seja próximo e por meio da realização de trabalho de campo poderá trazer um maior envolvimento dos estudantes com os conteúdos e um novo sentido ao aprendizado.

Desenvolvimento do projeto

A escolha das instituições seguiu o critério de proximidade com a área comercial do centro da cidade, cujo trajeto a ser percorrido (a pé) pelos participantes não ultrapassasse dois quilômetros (entre a ida para o local e o retorno para a escola) e pudesse ser realizada em até uma hora e quarenta minutos, tempo equivalente a duas aulas. Nessas condições, conforme mostra a Figura 1, foram elencadas quatro escolas. Quanto a saída dos alunos da instituição, haverá a necessidade de que as turmas possuam aulas geminadas ou que professores de outras disciplinas cedam seus horários para o de geografia.

Figura 1. Distância das escolas em relação à área comercial do centro da cidade



Fonte: Elaborado pelo Autor, 2016.

O esquema recomendado para a aplicação da proposta prevê oito encontros. Sendo os quatro primeiros destinados para a introdução – etapa que contemplará os seguintes subtemas: dinâmicas populacionais, crescimento urbano, fundamentações teóricas sobre a geografia econômica e discussão do texto base a ser utilizado no projeto, sob o título de “Dinâmica Socioeconômica da Rua do Comércio da cidade de Elói Mendes/MG”. Os dois encontros seguintes acontecerão na área comercial do centro da cidade, onde os alunos observarão *in loco* alguns dos fatores evidenciados até então de forma expositiva. Em seguida, se encontrarão em sala de aula para a discussão dos elementos observados de forma direcionada na atividade prática de campo – que, apesar de direcionada, promoverá a inclusão dos alunos ao conteúdo

com base na abertura, pelo professor, dos diálogos livres (possibilitando aos educandos externar a vivência interiorizada, sem medo), pois, é a diferença de olhares sob a realidade que fará deste projeto algo válido. Esta etapa deverá anteceder a avaliação, que também deverá priorizar a vivencia e os conteúdos assimilados, porém, de forma escrita.

Como o intuito deste é trazer novas possibilidades de ensino e aprendizagem e não um plano de aula pronto e acabado, o teor esquematizado de cada aula não será colocado em pauta, cabendo aos docentes a tarefa de fazê-los de acordo com as realidades e competências de cada um dos envolvidos (professor x aluno x escola). Dessa forma, a ideia central do projeto abarcará ideias secundárias que, acrescidas ao norte dado, facilitará a execução e eficácia, onde o maior beneficiário será o aluno. Para que a essência do projeto se encontre embasada em diretrizes já consolidadas, utilizaremos o CBC – Currículo Básico Comum do estado de Minas Gerais como guia de habilidades e competências. O esquema abaixo (QUADRO 1) tem o propósito de trazer os tópicos obrigatórios do documento em que este ensaio se enquadra.

Quadro 1. Conteúdo Básico Comum (CBC) de Geografia do Ensino Fundamental

01. Território e territorialidade	1.1. Reconhecer em imagens/fotos de tempos diferentes as mudanças ocorridas na produção do espaço urbano ~~e rural~~, sabendo explicar a sua temporalidade.
02. Paisagens do cotidiano	2.1. Interpretar as paisagens urbanas ~~e rurais~~ em suas oportunidades de trabalho e lazer, valendo-se de imagens/ fotos de tempos diferentes.
05. Segregação espacial	5.1. Identificar as questões que envolvem a segregação espacial em imagens, textos e na observação da vida cotidiana. 5.2. Explicar os tipos de relações sociais existentes no território relacionando-os com os lugares, suas estratégias de segregação e exclusão das populações marginalizadas.
06. Redes e circulação	6.1. Reconhecer as redes que possibilitam a circulação de informações, mercadorias e pessoas. 6.2. Interpretar gráficos e tabelas que expressem o movimento e a circulação das pessoas, produtos e ideias no cotidiano urbano.
09. Sociodiversidade	9.2. Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações culturais nas sociedades tradicionais provocadas pela mudança nos hábitos de consumo.
16. Desenvolvimento sustentável	16.1. Explicar a relação existente entre o consumo da natureza e a sustentabilidade ambiental.
20. Padrão de produção e consumo	20.1. Identificar os padrões de produção e consumo em diversas dimensões escalares, avaliando-os sob a ótica da sustentabilidade. 20.2. Explicar a relação entre padrão de consumo, desequilíbrios dos ecossistemas terrestres e problemas ambientais contemporâneos. 20.3. Reconhecer padrões de produção e de consumo que têm tido como modelo um estilo poluidor e consumista.

Fonte: https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/supletivo/2013/Fundamental/Programa%20Geografia%20FUND%202013.pdf

Os conteúdos discriminados anteriormente, bem como suas correlações se encaixam perfeitamente na proposta, deixando-a em consonância com as diretrizes do CBC. Sendo assim, seguirá exposta abaixo uma descrição mais detalhada dos temas que abarcarão os encontros, lembrando que não se trata de um plano de aula fechado, o que possibilita retirar e/ou modificar trechos ou tópicos a serem discutidos de acordo com os interesses de cada docente, desde que as modificações respeitem a pertinência à temática original, geografia econômica.

Procedimentos metodológicos

No primeiro encontro/aula o docente deverá fazer uma breve explanação sobre o projeto com o intuito de situar os alunos quanto a dinâmica a ser seguida e os objetivos esperados (do projeto: fomentar a interação "teoria com a realidade vivida"). Após, deverão ser trabalhadas questões referentes a migração, taxas de natalidade e mortalidade, crescimento natural e estimulado e a contagem da população através dos censos demográficos. Lembrando que, o setor varejista vive de população (população consumidora de produtos e serviços) por isso a importância de se trabalhar dinâmicas demográficas. Para isso, sugere-se que se faça uma exposição dialogada, onde os conhecimentos interiorizados pelos alunos acerca dos conteúdos expostos devem ser priorizados. Deverá ser utilizado, em especial, a tabela presente no texto base (página 25) e o próprio livro didático – se necessário.

O segundo encontro deverá ser guiado por uma discussão sobre os agentes norteadores do crescimento urbano, onde serão trabalhados assuntos referentes aos detentores do capital, loteadores, latifundiários, o Estado e os agentes sociais (excluídos). Questões que podem ser encontradas no texto de Spósito (2006). Para esta aula, o professor deverá priorizar a exposição dos conteúdos por intermédio de mapas e figuras (prontos ou desenhados na lousa), afim de que o aluno tome para si tais reconhecimentos através de representações e símbolos, o que facilitará a compreensão através do sentido e significado. A título de exemplo, recomenda-se dar ênfase as mudanças reais ocorridas na cidade e que são perceptivas aos estudantes, como no caso da instalação de novas áreas residenciais nos últimos anos. Poderá se trabalhar também a segregação socioespacial e a utilização do centro da cidade como local estratégico-comercial, visto que a dinâmica econômica ocorre em face das mudanças urbanas.

No terceiro encontro, já tendo visto um pouco sobre as dinâmicas populacionais e também sobre o crescimento urbano, em especial, na pequena cidade. Será trabalhado aspectos

econômicos que circundam o desenvolvimento dos centros urbanos. Dessa forma, o professor discorrerá entre outros assuntos, sobre a criação do distrito industrial local. Fato que possibilitou o fortalecimento da área comercial do centro da cidade, visto que a criação trouxe novas empresas e estimulou o comércio. Sugere-se ao docente a leitura dos estudos feitos por Oliveira (2006) e a citação quantitativa dos recursos financeiros gerados e movimentados pelo município por meio da agropecuária, indústrias e serviços - vide PIB local de 2016.

No quarto encontro será realizada a releitura e discussão dos estudos sobre a Rua do Comércio da cidade de Elói Mendes. O trabalho fornece subsídios para que o professor possa trabalhar cartografia, elaboração de gráficos e tabelas. Para a discussão em sala de aula, aconselha-se ao docente ler na íntegra (antecipadamente) o documento e aos discentes, da página 28 à 42. É primordial que se faça uma mesa redonda com os alunos. Etapa em que se começará a intensificação da compreensão do conteúdo geográfico a partir do lugar do sujeito.

> O lugar deve ser referência constante, levando ao diálogo com os temas, mediando a interlocução e a problematização necessária à colocação do aluno como sujeito do processo. Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre a realidade e os conteúdos escolares (CAVALCANTI, 2010, p.6)

Atividade prática de campo. Conforme ilustra a Figura 2, serão realizadas paradas para discussões na área comercial do centro da cidade. A primeira, logo que os estudantes chegarem ao início da Rua do Comércio (este início poderá variar de acordo com a posição da escola e do trajeto percorrido), o professor levará aos alunos a discorrerem sobre o que é e para que serve uma área comercial e fazer uma breve explanação sobre centro e centralidade. A segunda, no cruzamento das ruas Coronel Horácio Alves Pereira e Benjamin Constant (N°2) serão realizadas considerações específicas sobre o local, como: o número de estabelecimentos comerciais, de funcionários, a origem dos produtos comercializados, o trajeto entendido como o quinto local de maior concentração de empregos do município e a localidade como parte do circuito superior da economia. Para elencar os itens mencionados deve-se recorrer ao texto base (págs. 33 à 41).

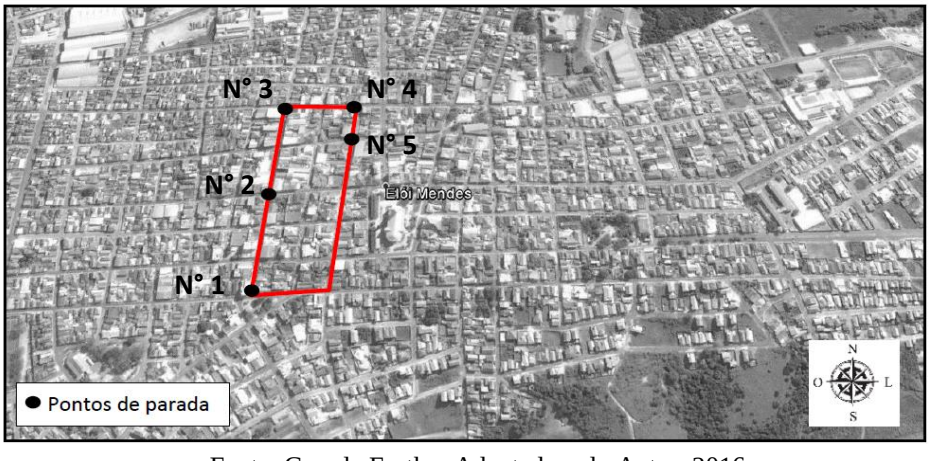
A terceira parada, a ser realizada no cruzamento da rua Coronel Horácio Alves Pereira com a Joaquim Brasiliano Pereira (N°3) deverá ser abordado os motivos que fizeram com que a Rua do Comércio (em seu processo de expansão) “dobrasse a esquina” rumo à praça da Bandeira (a leste) ao invés de seguir adiante, pela mesma rua (ao norte). Fato que segundo Manoel (2016) se deu em decorrência de fatores físicos e históricos. O primeiro, dado a uma declividade mais acentuada presente há cerca de quatrocentos metros do início da rua (que agiu como um limitador da continuação linear do comércio pela via). E o segundo, dado ao fato da

expansão urbana ter ocorrido de leste para oeste, fazendo com que a expansão da Rua do Comércio ocorresse no sentido contrário, partindo de oeste para leste, indo de encontro a aglomeração de moradores (texto base págs. 28 à 32). Além de poder trabalhar elementos da cartografia e a diferenciação centro e periferia.

A quarta parada, no cruzamento das ruas Joaquim Brasiliano Pereira com a Batista de Melo (N°4), deverá ser discutida a ocupação comercial no trajeto e a provável necessidade da instalação de novas áreas comerciais na cidade (novas centralidades) vide texto base (pág. 30). Ponderações que devem ser correlacionadas com aspectos do crescimento urbano. Poderá ser trabalhada também questões relacionadas as ruas de comércio "especializadas".

A quinta parada será realizada no cruzamento das ruas Batista de Melo com a Silviano Brandão (N°5), onde serão encerradas as considerações sobre a dinâmica socioeconômica da Rua do Comércio elencando os fatores que a torna importante para o município (texto base pág. 42). Para que a programação possa ser integralmente realizada, cada parada para discussão deverá ser de no máximo dez minutos, os deslocamentos entre os pontos devem ser feitos em até cinco minutos e o restante poderá ser utilizado no deslocamento de ida ao centro e de retorno para a escola (quinze minutos para cada situação). Com o planejamento em mãos e sabendo previamente o que será abordado em cada ponto, haverá menos riscos de imprevisto quando da aplicação da atividade. Mas, caso ocorra algum contratempo, das cinco, recomenda-se exonerar somente a última parada – cujo assunto poderá ser discutido em sala de aula.

Figura 2. Pontos de parada na área do comércio central da cidade de Elói Mendes



Fonte: Google Earth – Adaptado pelo Autor, 2016

O antepenúltimo encontro – que deve suceder a visita ao centro da cidade, possibilitará aos alunos, em sala de aula, assimilarem os conteúdos teóricos discutidos com as observações diretas realizadas em campo. Nessa etapa, os estudantes evidenciarão suas vivências a partir do

processo de observação e descrição do espaço estudado e o regente as correlacionará à luz das teorias. Cabe ressaltar que, pelo limitado tempo de uma única aula, o professor deverá priorizar o diálogo e os relatos, mediando e ponderando as participações afim de que todos ou, a grande maioria, possa discorrer sobre o que presenciaram na Rua do Comércio e seu entorno.

Procedimento avaliativo. Afim de aproximar e estimular os alunos do hábito da leitura, a avaliação final do projeto deverá ser feita utilizando o texto base (páginas 23 à 42), visto que a obra é de fácil compreensão e o conteúdo faz parte direta ou indiretamente do cotidiano dos estudantes. Para a elaboração da prova, sugere-se elencar assuntos referente a temática central "geografia econômica" vistos de forma direcionada no trabalho de campo, de forma a priorizar o raciocínio lógico e a capacidade de confrontar teoria e prática. Sugere-se ainda que conste as seguintes considerações: o impacto causado pelo o aumento demográfico no município e a sua relação com a reestruturação do comércio preexistente; o espraiamento da mancha urbana local e seu reflexo econômico; a questão dos bairros afastados e o provável poder centralizador de consumo; a área comercial e o papel articulador na economia; a geografia econômica vista a partir de elementos locais, bem como suas representatividades a nível regional, nacional e global.

Considerações finais

Para um melhor aproveitamento da atividade de campo, visando a interdisciplinaridade entre conteúdos inerentes a geografia e história, o projeto dá abertura para que seja trabalhado também aspectos referentes a memória da cidade, vista e entendida a partir das paisagens e dos elementos urbanos presentes na área comercial do centro. Para tal, sugere-se que a visita seja estendida por mais uma aula (no mesmo dia) para que ambos os docentes tenham tempo hábil para suas narrativas, e os alunos, para seus questionamentos. Sugere-se ainda que se utilize o texto "Elói Mendes Hoje e Ontem – Os 'Casos e Causos' que a Mutuca não conta mais", de Figueiredo (2015) como referência, de modo a tornar as correlações mais completas.

Cabe dizer ainda, que as obras aqui indicadas, bem como o texto base, não se aplicam apenas às realidades da cidade de Elói Mendes, podendo ambas serem utilizadas para outros tipos de pesquisas e destinos. Sendo assim, o que fica deste trabalho é a prerrogativa de que é possível se trabalhar, em especial, Trabalhos de Conclusão de Curso de alunos de graduação, como importantes ferramentas metodológicas na instrução à geografia (e outras disciplinas) no processo de ensino e aprendizagem de alunos a partir do nono ano do ensino fundamental - embora saibamos que existam obras que indiretamente possam favorecer também alunos de

outras séries. Entretanto, para que sejam utilizadas, é necessário que haja uma "via de mão dupla", onde, por um lado, professores se pré-disponham a buscar tais conhecimentos, e por outro, autores continuem a acreditar e divulgar mais veemente seus trabalhos como fontes de conhecimentos. De forma a propiciar que um vá ao encontro do outro.

Até a finalização deste artigo, foi possível colocar em prática quatro das oitos aulas do projeto – etapa que concerne a introdução da proposta. As turmas contempladas são do 2° e 3° anos do ensino médio de uma escola estadual da cidade e, embora aplicada de forma parcial, a metodologia mostrou ser bastante válida, já que os estudantes participaram mais efetivamente das aulas. Segundo eles, "por ser o objeto de estudo trabalhado próximo do cotidiano". No que tange a inclusão, percebeu-se que, principalmente na primeira aula quando foi colocada em pauta a dinâmica demográfica local, tanto os alunos da cidade quanto alguns que vivem, ou que vieram da zona rural, se enxergaram nos dados da tabela, o que foi muito gratificante. Em relação à finalização do projeto (da forma que está posto), ficará para uma outra oportunidade, tendo em vista que as regências destas primeiras aulas ocorreram mediante a um contrato de substituição, e a continuação do mesmo dependerá, agora, de outro professor. Tome nota que, embora este projeto se baseie em tópicos e habilidades do CBC para o ensino fundamental, foi possível enquadra-lo também no CBC para o ensino médio, como evidenciado no início deste parágrafo – não havendo portanto, prejuízos à sua execução ou a fidelidade ao projeto.

Referências bibliográficas

BIGARELLA, Bruno Gomes. **A importância da publicidade e propaganda na gestão estratégica para a obtenção de resultados no meio empresarial**. Centro Universitário de Campo Grande / UNAES / Anhanguera, 2006.

CASTELLAR, Sonia. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes** / Sonia Castellar (organizadora) . 3 ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012. – (Novas Abordagens. Geousp; v.5)

CAVALCANTI, Lara de Souza. **A geografia e a realidade escolar contemporânea:** avanços, caminhos, alternativas. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010

CLAVAL, Paul. **Geografia econômica e economia**. Université de Paris-Sorbonne. *In*: GeoTextos, vol. 1, n. 1, p. 11-27. 2005.

FIGUEIREDO, Francisco Carlos de. **Elói Mendes Hoje e Ontem – Os "Casos e Causos" que a Mutuca não conta mais**. 2ª ed. Elói Mendes: Ney artes gráficas, 2015.

MANOEL, Lucas; et al. **Educação Ambiental na Escola: reconhecimento dos recursos naturais presentes na cidade de Elói Mendes/MG, aliado a propostas de recuperação de áreas degradadas.**

5° Encontro regional de Ensino de Geografia: as políticas curriculares e o ensino de geografia. UNICAMP: Campinas, 2016.

_____ **Dinâmica Socieconômica da Rua do Comércio da cidade de Elói Mendes/MG**. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Alfenas, 2016.

SANTOS, Milton. **O Espaço Dividido**. 2. ed. *1ª reimpressão*. São Paulo: Edusp. 2008.

SPÓSITO, Eliseu Savério. **Redes e Cidades**. São Paulo: Unesp, 2006.

OLIVEIRA, Elias Mendes. **Dinâmica Socioespacial do Distrito Industrial de Elói Mendes (MG)**. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Viçosa, 2006.

ALUNO PROTAGONISTA

Lupércio Aparecido Rizzo[1]
SENAC Santo André

RESUMO

O trabalho que aqui se apresenta tem como objetivo relatar uma atividade desenvolvida junto a alunos de pós-graduação *lato sensu* no SENAC São Paulo, na unidade Santo André, ABC paulista. O curso a que se refere o artigo é o de Docência no Ensino Superior, que tem como escopo a formação de quadros para atuar em universidades, notadamente nas IES de caráter privado. O SENAC São Paulo vem desenvolvendo um trabalho que visa desenvolver, em seus cursos, as condições para que os alunos sejam mais protagonistas, ou seja, que as aulas sejam sintonizadas com as diferentes formas com que os alunos podem aprender. Assim, cabe ao docente selecionar material significativo e apontar diretrizes e, em conjunto com os discentes, criar os percursos didáticos. O que se relata aqui, portanto, é um trabalho realizado junto a futuros professores no desenvolvimento de um evento e na programação de um módulo de pós-graduação no qual o objetivo era conhecer e explicar Edgar Morin, tendo as estratégias, os recursos e o modelo de avaliação, discutidos entre docente e discentes. O referencial teórico que ilumina este trabalho é constituído por Edgar Morin, Paulo Freire e pelas ideias que dão sustentação à Escola da Ponte, do Prof. José Pacheco.

Palavras-chave: Protagonismo, inovação, autonomia.

INTRODUÇÃO

Como profissional da Educação, socialmente incumbido da tarefa de ensinar, muitas vezes o professor se percebe como alguém que busca criar significados e que se esforça para estabelecer conexões entre conceitos para lograr êxito em sua tarefa. O objetivo é dar uma boa aula e proporcionar crescimento para seus alunos. Fato é que por mais que o docente se empenhe nessa tarefa, quer com mais recursos tecnológicos, quer com elaborações didáticas, o aprendizado significativo só acontece se o aluno também assumir as rédeas do processo.

Tendo esse pressuposto em vista, o presente artigo se propõe a divulgar uma ação pedagógica realizada junto a alunos de um curso de pós-graduação *lato sensu*, especificamente no título "Docência no Ensino Superior", que resultou em sucesso, no que

[1] Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE); Pós-graduado em Docência no Ensino Superior pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE); Pedagogo pela Faculdade Tijucussu (FATI) - São Caetano do Sul. Professor e coordenador da Pós-graduação no SENAC Santo André.

tange à construção de conhecimento e de uma relação pedagógica mais fluida, produtiva e emancipatória.

A partir de dois referencias teóricos que trabalham com o protagonismo do aluno e com o enfrentamento das incertezas, Paulo Freire (1996) e Edgar Morin (2002; 2007), respectivamente, desenhou-se e executou-se um projeto que, em alguma medida, dialoga também com algumas ideias germinadas na Escola da Ponte, de José Pacheco.

De antemão assumimos que entendemos "aprendizado significativo" como o processo educacional no qual o aluno toma parte de forma atuante, contribuindo para as definições acerca dos rumos das disciplinas e que, conjuntamente ao docente, reflete sobre as formas de construção do próprio conhecimento.

A turma em questão estava, no momento da execução do trabalho que será relatado neste artigo, no segundo semestre de um curso que tem duração de dezoito meses. Tal empreitada se deu no ano de 2016, notadamente entre os meses de agosto e outubro e teve como palco a Unidade SENAC da cidade de Santo André, região do ABC paulista.

OBJETIVOS

O SENAC São Paulo vem dando vazão a um movimento em alguns de seus cursos a um projeto chamado PonteS[2]. No interior das unidades que aderiram ao projeto essa empreitada é tratada mais como um movimento do que como um projeto ou metodologia de ensino.

Esse movimento tem como uma das suas inspirações a Escola da Ponte e as ideias do seu idealizador, José Pacheco. As unidades que fazem parte do programa têm em seus portfólios diversos cursos, indo das aprendizagens e técnicos até – em alguns casos – a pós-graduação. A aderência ao movimento é gradativa. O diálogo com os docentes tem sido estimulado a fim de absorverem o cerne do movimento, e então, compartilharem com os alunos. A construção é coletiva e não existe uma receita ou metodologia a ser seguida. Basicamente o aluno deve ser protagonista do seu aprendizado. O discente juntamente com o professor desenhará a metodologia, dizendo de que forma aprende com maior facilidade – personalização – a partir do portfólio/currículo do curso.

As unidades foram agrupadas por macrorregiões para discutir as ações do projeto PonteS – sendo que o grupo ao qual pertence a Unidade Santo André contempla Jundiaí,

[2] O nome do projeto e a forma como ele é escrito obedece à concepção do SENAC São Paulo.

Santos, Bertioga e São Bernardo do Campo. Mensalmente é realizada uma reunião em alguma das unidades do SENAC envolvidas nesse processo. Tais reuniões possibilitam aos docentes e técnicos participantes apresentarem trabalhos desenvolvidos no interior das respectivas unidades que compõem o projeto. Esses encontros contam também com a presença de alguns alunos pertencentes a turmas nas quais o movimento já está colocado em prática.

A concepção do projeto visa dialogar com a prática e com a teoria, a fim de criar um vocabulário comum. Dessa forma, por decisão coletiva entre as unidades participantes, no encontro organizado pela unidade Santo André no mês de outubro/16, ficou incumbida a tarefa de apresentar Edgar Morin e a teoria da complexidade, pois sua teoria aparentava melhor dialogar com o que se fazia na prática.

Ocorre que no curso de pós-graduação em Docência no Ensino Superior estava se iniciando um módulo chamado “Projetos Educacionais”. Esse componente tem como mote a interdisciplinaridade e a possibilidade de trabalhos pautados na construção colaborativa e o referencial teórico mais relevante da disciplina é Edgar Morin (2007), especialmente o livro “Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”.

Surge daí o objetivo principal do presente artigo: Embasar teoricamente a necessidade de participação coletiva e apresentar de forma pormenorizada qual a participação dos alunos da pós-graduação na empreitada que foi encomendada à instituição na qual eles estudam. Em outras palavras, as ideias do teórico francês foram apresentadas para uma grande equipe, de diversas regiões do estado de São Paulo, composta por profissionais com as mais variadas formações, partindo das ideias e sendo executada pelos próprios alunos, também iniciantes nesse teórico.

MÉTODO

O coletivo de alunos que compõe a turma envolvida nesse processo optou por apresentar as teorias estudadas por meio de uma vivência em uma sala com diversos monitores, um ambiente com músicas, uma poesia e por fim, uma palestra a ser proferida por um dos alunos. O trabalho anterior se deu a partir de aulas expositivas realizadas por mim, aulas dialogadas, seminários, leitura de alguns livros da obra de Edgar Morin (2002), dentre eles “ A cabeça bem feita”.

Este artigo, tratado de forma isolada em relação ao que foi feito na prática, constitui-se em um relato de experiência, além da contextualização teórica indispensável ao trabalho acadêmico.

DESENVOLVIMENTO

Diversas são as formas de se avaliar um processo educativo e tal seara não é objeto de estudo do presente trabalho; todavia, em nosso juízo, um componente é essencial para a formação dos educandos, o estímulo ao protagonismo social. É urgente que a Educação trabalhe com vistas à formação de quadros tecnicamente competentes, mas também comprometidos com o bem-estar social.

Essa formação dificilmente ocorrerá se não criarmos espaços pedagógicos onde exista a possibilidade da discussão, da reflexão, do erro e da valorização de iniciativas dos alunos e demais envolvidos no processo.

Sendo assim, para o que precisávamos fazer com a turma de pós-graduação, as palavras de Paulo Freire (1996, p.24) ganham especial significado: ”Inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz”.

Ocorre que muitas vezes, em Educação, se confunde o que afirma Paulo Freire. Recriar não é reproduzir, mas traduzir, criar novos significados. O trabalho de um professor, notadamente no âmbito do ensino superior e da pós-graduação, é exitoso na exata proporção em que seus alunos dele tornam-se independentes. Ser essencial, mas não necessário. Tal qual ocorre com nossos valores. Mormente os aprendemos na infância, junto aos nossos familiares ou outros referenciais e permanecemos com eles – os referenciais – ao longo da vida. Quem nos ensinou não se faz necessário na forma de presença, mas continua sendo essencial enquanto referência. Assim deve ser o fazer de um professor.

Para sair da teoria e ir para a prática, em considerando que, de acordo com Freire (1996), a prática de pensar a prática é a própria prática da teoria, precisávamos traduzir Edgar Morin para nossos visitantes, isto é, o corpo docente e técnico de outras unidades do SENAC São Paulo.

A proposta foi apresentada para a turma de alunos da seguinte maneira: teríamos um módulo no qual estudaríamos com a máxima profundidade possível algumas das ideias do referido pensador e, coincidentemente, caberia à unidade Santo André a explanação dos

mesmos conceitos para a equipe, embora sejam eventos não necessariamente conectados, parecia inevitável àquela altura não relacionar as duas situações.

Em sala de aula era um módulo de um curso. No âmbito institucional, um processo formativo do quadro de funcionários ligados ao projeto. A situação foi posta em discussão em sala e os alunos foram ouvidos com atenção. Até porque: "somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar é falar impositivamente" (FREIRE, 1996, p. 113).

Dois aspectos foram colocados em discussão. O primeiro seria sobre como os alunos preferiam aprender Edgar Morin (colocando já em prática a proposta do projeto PonteS). O conceito e a necessidade de tal aprendizado foram decisão do professor compartilhada e discutida com o grupo. O segundo era sobre uma possível participação dos alunos na reunião dos docentes e técnicos.

Evidentemente tudo isso implica em risco. O fazer educativo que não se dispõe a riscos termina em mesmice. Com pouca criatividade a Educação se mostra incapaz na formação de alunos reflexivos.

Se na vida não há como evitar as incertezas – e talvez nem devêssemos tentar fazê-lo–, na prática acadêmica, estas devem ser consideradas nas reflexões, desde o planejamento até à ação em sala de aula. Em Educação, nem tudo pode ser previsto ou tratado com rigidez; a liberdade de pensamento, a criatividade e as subjetividades devem ser mantidas e estimuladas. Por outro lado, o improviso e o fazer descuidado, sem rigor metodológico, desqualificam a prática educativa. É fundamental perseguir o equilíbrio entre estar aberto ao imprevisto e planejar com cuidado uma aula.

Quanto à incerteza, Morin (2007, p.19) afirma que:

> Erro e ilusão parasitam a mente humana desde o aparecimento do '*homo sapiens*'. Quando consideramos o passado, inclusive o recente, sentimos que foi dominado por inúmeros erros e ilusões. Marx e Engels enunciaram, justamente em "A ideologia alemã", que os homens sempre elaboraram falsas concepções de si próprios, do que fazem, do que devem fazer, do mundo onde vivem. Mas nem Marx nem Engels escaparam destes erros.

O professor José Pacheco, em entrevista à Revista Nova Escola (2004, *on line*) afirma que o trabalho desenvolvido em sua escola, e que, como já dissemos, fomentou o que vem sendo desenvolvido por nós, baseia-se em três princípios: liberdade, responsabilidade e solidariedade.

A liberdade para optar caminhos pedagógicos e experimentar soluções construídas pelo coletivo é uma alternativa interessante na formação moral; além disso, vale destacar que estamos tratando de um curso de formação de professores e que, para incentivá-los a serem professores diferenciados precisamos ir além do discurso, precisamos, na concepção freiriana, corporeificar pelo exemplo.

Segundo Pacheco (2008, p.13): "(...) não passa de um grave equívoco a ideia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade for concebida como um mero adestramento cognitivo".

Compartilhamos responsabilidades com nossos alunos quando assumimos conjuntamente tarefas e estabelecemos objetivos. A educação deve objetivar a responsabilidade, não a disciplina.

Disciplina se aproxima de obediência, de cumprimento de regras não necessariamente decorrentes de reflexão. Por outro lado, responsabilidade deriva de responder. Mas responder a si mesmo, refletir e entender os princípios e propósitos de uma conduta. Agir sem cobranças externas.

Por fim, ainda com Pacheco (2008), a solidariedade. O trabalho apresentado aos nossos alunos e assumido por eles como algo possível deveria ter a colaboração de todos, não teríamos a palavra *"eu"*, o princípio passa a ser a palavra *"nós"*.

Estamos aprendendo junto com alunos sempre, nesse caso a solidariedade é especialmente cognitiva para todos os envolvidos, especialmente nós, os docentes. "Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (FREIRE, 1996. p.23).

A formação de professores universitários é algo que merece extrema atenção. Embora não seja nosso objetivo na presente reflexão, convém lembrar que a formação em cursos de mestrado e doutorado, mesmo que especificamente em Educação, tem mais um viés de formar pesquisadores do que docentes. Óbvio que a pesquisa é componente fundamental da profissão docente, mas é parte constituinte, muitos outros fatores são importantes.

No âmbito da pós-graduação *lato sensu* os problemas são outros, regulamentação que não garante qualidade, falta de pesquisa, instituições sem a devida fiscalização, etc.

Ao propormos atividades diferenciadas em um curso de preparação de professores, entendemos que estamos proporcionando uma formação mais alinhada com o que se espera, de fato, da universidade.

Na concepção de Morin (1999, p.81):

> A Universidade conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la; gera saberes, ideias e valores que passam, então, a fazer parte da herança. Assim, é conservadora, regeneradora, geradora.
> A esse título, a Universidade tem uma missão e uma função transeculares, que vão do passado ao futuro, passando pelo presente; conservou uma missão transnacional, apesar da tendência ao fechamento das nações modernas. Dispõe de uma autonomia que lhe permite executar essa missão.

Mas não é possível que a universidade desenvolva seu papel se os profissionais que a ela se dirigem tiverem uma formação utilitarista, sem reflexão e pautada na reprodução de teorias. Ao propiciarmos aos alunos do curso de Docência no Ensino Superior espaços para interação e diferentes vivências, estamos pensando também, obviamente, em seus futuros alunos.

Neste sentido, Pacheco (2008, p.72) defende que:

> O objetivo último da formação de professores é o aluno. É exatamente neste pressuposto que, perante a complexidade crescente da ciência e dos saberes, o desaparecimento do professor generalista se perspectiva. No círculo, a equipe pedagógica que o consubstancia prefigura um novo e em tudo diferente papel para o professor – mediador de formação: o da partilha de conhecimentos na equipe de projeto.

A formação universitária, assim como a pós-graduação, deve ter o diálogo teoria-prática entre seus pressupostos. Por conta disso, a fim de encaminharmos neste trabalho o que de fato o motiva, que é relatar o caminho percorrido em nossa turma, reafirmamos com Pacheco (2008, p.57) a necessidade desse diálogo

> (...) O professor, considerado “profissional reflexivo”, analisa, afere e transforma experiências. (...) A atitude formativa não se confina ao tempo espaço de encontros formais. O tempo dos encontros de formação e o tempo que os medeia são ambos de permanente agir dialético, cujas sínteses se operam no desenvolvimento de projetos educativos de escola, onde cada professor e cada equipe de professores se forma. Os tempos de formação teórica são práticos; os tempos da prática são de construção teórica.

Sendo assim, vamos para a prática. A turma de pós-graduação em Docência no Ensino Superior, que é objeto desse relato, é constituída por 17 alunos. A idade média é de 25 anos e as formações dos mesmos são as mais variadas. Temos enfermeiros, administradores, licenciados em biologia e física, administradores, engenheiros, etc. Pode-se dizer que quase metade da turma é de exatas e outra metade, humanas. Alguns já lecionam no Ensino Fundamental ou Médio, mas nenhum deles possui experiência em Ensino Superior.

O curso teve início em fevereiro de 2016 e terminará em julho de 2017. Portanto, no momento em que a experiência que relatamos aconteceu, eles estavam no segundo semestre.

A disciplina “Projetos Educacionais” tem como escopo trabalhar com interdisciplinaridade e um dos seus referenciais, conforme já dito, é Edgar Morin. Nesse caso procede-se uma leitura aprofundada do livro “Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”. O mesmo que, nas reuniões da equipe docente e técnica do SENAC, deveria ser apresentado pela unidade Santo André.

A título de melhor situar a tarefa, a disciplina se iniciou em agosto e terminaria em meados de outubro. Por outro lado, a Unidade SENAC Santo André assumiu o compromisso junto às demais unidades no final de agosto, e deveria realizar um encontro com as unidades para tratar de Edgar Morin em outubro. Percebe-se então que eram duas trajetórias concomitantes, mas não necessariamente ligadas.

Como nosso objetivo em sala de aula é dar o maior protagonismo possível para os alunos e, uma vez que a relação entre professor coordenador com a turma é muito amigável, foi comentado com eles a coincidência dos eventos. O comentário era, inegavelmente, provocativo.

Após diversas discussões, rodas de conversa e debates, os alunos se propuseram a representar a unidade e, ao mesmo tempo em que estudavam o referido teórico, apresentá-lo. A equipe gestora concordou com a ideia e, mais que isso, junto a toda equipe técnica, deu total subsídio para a realização do trabalho.

Inicialmente as ideias do livro que nos norteia - Sete Saberes – foram apresentadas aos alunos e a turma foi dividida em sete grupos. Cada um desses grupos deveria apresentar e propor uma discussão sobre seu trecho. Em paralelo outras leituras forma disponibilizadas, tanto sobre o tema interdisciplinaridade quanto outros livros do mesmo autor.

Enquanto nos aprofundávamos na teoria, discutíamos como deveria ser a apresentação para os visitantes que receberíamos em outubro. A perspectiva era de aproximadamente 50 pessoas.

Para o dia da apresentação as propostas dos alunos, após longas discussões inclusive registradas em vídeo, foram as seguintes:

1 - Criar um espaço com muitos monitores de computador com frases e conceitos presentes no livro. Foram criadas sete estações ou ilhas de monitores. Cada estação continha cinco monitores com tópicos e imagens que remetessem a um capítulo. Esse recurso foi disponibilizado em um ambiente amplo para que as pessoas pudessem circular, ler e refletir,

algo próximo a um museu. Para essa atividade o grupo de visitantes teve aproximadamente 20 minutos.

As telas foram criadas pelos alunos, assim como a escolha das frases de Edgar Morin, sempre em forma de debates. A apresentação final foi revisada e dinamizada por professores de outros cursos, inclusive do curso de técnico em informática. Essa ação deu mais corpo interdisciplinar e intercursos para a atividade.

A equipe técnica da unidade foi fundamental para que todos os computadores funcionassem em sintonia e esse processo se deu sob a orientação também dos alunos da pós-graduação. Ou seja, muito mais que teoria, vivência.

2 - Proporcionar aos participantes a experiência da reflexão e da tranquilidade necessária para a formação humana, ou seja, os alunos da pós-graduação pensaram que os participantes deveriam viver um momento acima de tudo, agradável. Para isso, a proposta foi que uma das alunas, junto a uma professora de outro curso, no caso da turma de aprendizagem, tocasse violão e cantasse algumas músicas que tivessem em suas letras estímulos à reflexão.

As músicas foram escolhidas pelos alunos após votação e esse espaço foi criado em local anexo ao lugar reservado aos monitores. Note que agora já tínhamos dois espaços, com diferentes estímulos, totalmente concebidos pelos alunos, com implemento de *expertise* da equipe técnica e de outros docentes.

3 – Apresentação de uma palestra de aproximadamente 50 minutos sobre a temática. A ideia foi que os participantes tivessem uma vivência anterior à palestra, para que a mesma se tornasse mais agradável e compreensível.

Ponto relevante é o fato de que a palestra foi proferida com brilhantismo por um dos alunos da pós-graduação e que o público, composto inclusive por gestores, desconhecia o fato de que o palestrante era um aluno até o final da apresentação. Sendo inclusive motivo de perguntas ao “pé do ouvido” durante a apresentação sobre quem era aquele professor que ninguém conhecia, mas que possuía enorme domínio do tema e desenvoltura ao falar.

4 – Apresentação de uma poesia elaborada por um aluno da turma, dando ênfase para uma visão de mundo mais compreensiva, sensível e ética, tal qual algumas das falas de Edgar Morin.

5 – Composição de uma mesa redonda composta por alunos da pós-graduação e o professor da disciplina para eventuais dúvidas sobre o tema e, especialmente, para relatar como o processo foi desenvolvido. Quais seriam as impressões dos alunos para essa forma de apresentar, de aprender e de criar pertencimento.

Todo esse evento teve duração de aproximadamente três horas e demandou envolvimento de toda a unidade SENAC Santo André. Gestores, técnicos, pessoal de apoio, etc.

Os alunos da pós-graduação em Docência no Ensino Superior puderam participar efetivamente da escolha do método didático por meio do qual eles deveriam se apropriar de um dado conhecimento.

Mais do que isso, decidiram a forma como poderiam colaborar para um processo de formação continuada existente em uma grande instituição de ensino, e tiveram a chance de experimentar um vultuoso trabalho em equipe.

Iniciamos esse texto relatando que a instituição vem implementando, em sua filosofia, uma visão educacional que permita e estimule ao aluno a sentir-se mais participante do processo no qual ele é o maior interessado; seu aprendizado.

Nas reuniões entre as unidades são expostos diversos trabalhos, rotinas são relatadas e muito conhecimento é produzido; contudo, nesse evento em específico, a diferença foi o fato de que não se apresentou resultado apenas, mas sim processo e que, os alunos, futuros professores universitários, não estudaram interdisciplinaridade e autoria discente, eles vivenciaram.

CONCLUSÃO

Muitos são os relatos de experiências revolucionárias ou ideias mirabolantes para conferir à Educação mais qualidade ou significado. Evidentemente não há fórmula mágica, tampouco solução aplicável a todos. Embora essa constatação seja praticamente senso comum, consideramos importante dizê-la novamente. Sim, é importante dizê-la porque, com mais frequência do que seria desejável, nos deparamos com soluções aparentemente mágicas para a melhoria da qualidade educacional.

Tais propostas muitas vezes surgem até mesmo de instâncias governamentais, que no afã por números e estatísticas germinam ideias e programas que são importadas de outros lugares, sem a devida contextualização ou que não são debatidas a fundo.

Grandes mudanças começam pequenas, é na valorização do indivíduo que construímos um coletivo melhor. A atividade relatada nesse trabalho tem, a nosso ver, não uma proposta inovadora, mas uma proposta que deve vir antes de qualquer outra: a escuta atenta e a consideração às opiniões e anseios do coletivo.

A inovação aqui está na forma como o professor enxerga seus alunos, na abordagem que assume a tese de que, para o docente, resta a responsabilidade de selecionar materiais significativos; que no âmbito do Ensino Superior, é fundamental dialogar com a prática, com o mercado de trabalho e que, mais uma vez, cabe ao professor tal tarefa.

Todavia, em sala de aula, a inovação deve ser esta: proporcionar ao aluno condições de participar das decisões sobre como ele prefere ou pode aprender, qual a melhor forma de construir conhecimento, criar pertencimento.

Sem essas condições não há inovação ou tecnologia que transforme a Educação. Por isso mesmo, muitos são os investimentos em recursos e tecnologias, muitas são as mudanças propostas por professores ou tecnocratas educacionais e, nem assim, resultados aparecem de forma satisfatória.

Em Educação, como em tudo na vida, é o propósito que realmente importa. Dar propósito às nossas aulas deve ser uma inovação buscada diariamente.

REFERÊNCIAS

ESCOLA DA PONTE – Site oficial – disponível em: http://www.escoladaponte.pt , acesso em 10/01/2017.

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

MARANGON, Cristiane. **José Pacheco e a escola da ponte**. Disponível em: [https://novaescola.org.br/conteudo/335/jose-pacheco-e-a-escola-da-ponte]; acesso em 15/01/2017

MORIN, Edgar**. A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeane Sawaya. 12. ed. São Paulo: Cortez 2007.

PACHECO, José . **“Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal”.** Disponível em: http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0043.asp]; acesso em 24/01/2017

_____ **Escola da Ponte: formação e transformação da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2. ed. Coleção Transições, 2008.
_____**Pequeno dicionário de absurdos em educação.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

APLICANDO A GAMIFICAÇÃO E PENSAMENTO COMPUTACIONAL EM SALA DE AULA

David Inácio da Silva
Graduando em Bacharelado em Ciência e Tecnologia
Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL
davi.is@hotmail.com

Mayk Vieira Coelho
Doutor em Engenharia Elétrica
Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL

Marcella Nogueira Vicentini
Graduando em Bacharelado em Ciência e Tecnologia
Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL

André Luis de Souza
Licenciado Pleno em Matemática
Escola Municipal Irmão José Gregório

Maurício Donizete Felipe
Licenciado Pleno em Matemática
Escola Municipal Wilson Hedy Molinari

RESUMO

Com preparação das aulas precedida de interação entre o instrutor e professores, o conteúdo curricular foi adaptado para a produção em laboratório de informática. Neste ambiente ocorreu a elaboração de algoritmos vinculados ao conteúdo da disciplina de matemática. Esse processo foi realizado em grupo, provocando os alunos por indagações sobre conceitos teóricos de matemática relacionados ao pensamento computacional. Nessa etapa ocorre a valorização do erro, realizando análise para que a correção seja feita pelos próprios estudantes. A proposta é continuada utilizando o *software* Scratch e aplicando os conceitos abordados previamente. A utilização da plataforma *online Khan Academy* é mediada em primeiro encontro de maneira expositiva, onde os alunos puderam compreender os objetivos de utilização e relacionar os conteúdos apresentados em sala de aula com os propostos pela plataforma. Atuando apenas quando solicitados para sanar dúvidas pontuais, foi possível observar que o processo de inserção do pensamento computacional deve ser gradativo e continuado. A transição para o modelo construcionista não se limita à utilização do recurso de *gamificação* e/ou pensamento computacional. Há a necessidade de que o professor se reinvente e reconstrua seu perfil de ensino, sendo necessária a reflexão da interação com o estudante e a inserção de novos métodos. Vale ressaltar a importância da interação do conhecimento pedagógico/didático com o tecnológico. Essa ligação permitiu que o conteúdo abordado em sala fosse levado ao ambiente digital para que a abstração fosse conduzida à um produto final, proporcionando não apenas o entendimento teórico, mas o entendimento prático e o início da fluidez tecnológica.

Palavras-chave: Gamificação, Pensamento Computacional, Construcionismo, Scratch, Khan Academy

INTRODUÇÃO

A inserção de conceitos básicos de lógica computacional no currículo de escolas de nível fundamental e médio respalda-se pela interação natural e cotidiana das gerações atuais com aparatos tecnológicos. Segundo Thorn (2008), estudos realizados apontam que a imersão de crianças em mídias impacta em seu desenvolvimento comportamental e auxilia no aprendizado. Seguindo nesse contexto, a medida que as tecnologias evoluem, também evolui o processo de imersão, levando à necessidade de desenvolver a Fluência Digital (VOELCKER; FAGUNDES, SEIDEL, 2008).

Nunes (2011, apud: FRANÇA; SILVA; AMARAL, 2012) afirma que devido ao caráter transversal dos conteúdos introdutórios de Ciência da Computação com as demais ciências, a prática de ensino desses conteúdos na educação básica é fundamental para que o raciocínio computacional das crianças seja desenvolvido, portanto, este se mostra como um dos grandes desafios da sociedade contemporânea. Além disso, é necessário sempre atentar-se para o fato de que essa interação deve ser mediada levando em consideração a idade e o contexto cultural evitando-se o comprometimento de seu relacionamento interpessoal (THORN, 2008).

Neste sentido, com a finalidade de induzir o usuário a explorar o ambiente de aprendizagem e obter um melhor engajamento, com o auxílio de diversas ferramentas e tipos de mídia e ao aguçar as percepções sensoriais, pode-se inserir conceitos educacionais ou de alguma área determinada na *gamificação* (FADEL et al., 2014; KAPP, 2012). Os sistemas de *gamificação* podem ser aplicados em qualquer situação provocando melhora quanto ao envolvimento em determinados objetivos/metas e alteração comportamental nos hábitos dos usuários em um contexto de “não jogo”. A aquisição de conhecimento é favorecida pela abordagem desafiadora e motivacional de elementos de jogos dando o impulso para que uma tarefa seja completada (AMÉRICO; NAVARI, 2013).

Na educação básica ocorre o que Paulo Blikstein (2008) denomina “adestramento digital”, em que a tecnologia é ensinada como recurso de recombinação de conteúdo. O pensamento computacional inclui-se na lista de habilidades e conhecimentos para que se exerça a cidadania, sendo apontado como um instrumento de aumento cognitivo e operacional humano. Seu processo de aprendizado facilita o pensar construtivo sobre qualquer número de tarefas, permitindo o entendimento de variadas disciplinas (BLIKSTEIN, 2011).

O construcionismo, definição resultante da pesquisa com a linguagem de programação LOGO[1] e derivada do construtivismo, assume que o aprendiz possui capacidade de criar significado, entendimento e conhecimento ao estar engajado no processo de construção de um produto (HAY; BARAB, 2001). Esse engajamento proporciona um processo aprazível na construção de conhecimento, desenvolvendo interpretações próprias e fundamentadas de sua interação com o mundo. Seguindo a visão epistemológica de Jean Piaget, o contato com diferentes recursos propicia um ambiente de aprendizado individual em que o conhecimento se constrói sem que seja ensinado, instigado pela interação com o objeto (PAPERT, 1980).

Na visão de Wing (2006), o pensamento computacional é uma habilidade fundamental, não se limitando as pessoas inseridas no meio científico. Pensar com essa perspectiva propicia uma vasta gama de ferramentas mentais, envolvendo além da solução de problemas a compreensão do comportamento humano. Ressalta ainda que o pensamento computacional extrapola ser apenas capaz de programar um computador, mas pensar em múltiplos níveis de abstração.

Segundo Souza e Fino (2008), verificou-se com a aplicação da linguagem LOGO a construção de um novo segmento de utilização do computador indicado por Papert, obtendo uma ferramenta que potencializa o aprender rompendo-se com o perfil instrucionista. Quebra-se um paradigma educacional seguindo a linha construcionista.

Segue que o contato com computadores é passivo, em que a criança absorve conhecimento sendo programada. A visão de Papert (1980) aponta para uma utilização de linguagem de programação na qual o estudante passa a ser usuário ativo e a absorção se faz pelo ato de programar. Quando crianças aprendem como pensar computacionalmente, entendem como elas pensam, entrando em uma experiência epistemológica e passam a ser mais ativas e auto direcionadas.

O papel do professor no século XXI passa por uma grande transformação, não sendo mais o detentor de todo o conhecimento, transcendendo as aulas expositivas onde os alunos são receptores passivos e acabam tendo pouco ou nenhum desenvolvimento cognitivo. Educar não é somente transferir o conhecimento, mas criar bases sólidas para sua própria construção e desenvolvimento (FREIRE, 1996).

Criar um ambiente que permita a interação do educando com a construção do conhecimento, assim como aliar o pensamento computacional integrando as diversas áreas da

[1] Linguagem de Programação LOGO é um recurso computacional, desenvolvido pelo *Massachusetts Institute of Tecnology (MIT)*, que se embasa no construcionismo permitindo o desenvolvimento de conteúdos de diversas áreas do conhecimento no processo de aprendizagem (POCRIFKA; SANTOS, 2009).

ciência e linguagem, explorando situações problemas, permite efetivamente o desenvolvimento intelectual aumentando o interesse dos estudantes pelas aulas (BLIKSTEIN, 2008). Essa prática exige que o professor incentive a curiosidade do educando, e por consequência a sua própria. A curiosidade deve ser fator de inquietude e de inspiração, para que a construção ou produção do conhecimento seja exercício dessa curiosidade, assim como a capacidade de observar de forma crítica seu objeto de estudo fazendo aproximações metódicas e constante reflexão. (FREIRE, 1996).

OBJETIVOS

O objetivo deste relato de experiência é verificar a colaboração da *gamificação* voltada aos conteúdos didáticos para que o pensamento computacional seja introduzido como metodologia de ensino na transição da abordagem instrucionista para a construcionista, minimizando os impactos no processo e potencializando os resultados.

MÉTODO

O trabalho descrito representa um relato de experiência de caráter experimental, onde a variável de influência, a *gamificação*, é controlada para que se possa observar os efeitos no aprendizado de conceitos lógicos matemáticos, em outras palavras, no pensamento computacional. A constante presença dos pesquisadores no ambiente de desenvolvimento permite a inferência de causa e efeito de forma interpretativa, classificando o processo como qualitativo.

A análise de influência é feita utilizando o *software* Scratch e a plataforma *Khan Academy*.

O Scratch é um *software* criado em 2007 pelo *Media Laboratory - Massachusetts Institute of Tecnology (MIT)*, com a intenção de ser mais simples e interativo, constituindo uma IDE gráfica com blocos de programação possibilitando o uso de diversos tipos de ferramentas externas e simulação. Esses blocos que são arrastados e encaixados evitam erros de sintaxe voltando a atenção do usuário somente para a lógica. Seu uso possibilita o desenvolvimento do pensamento computacional em forma de criação de jogos, animações ou histórias interativas, além de compartilhar projetos e realizar discussões pela *internet* facilitando trabalhos colaborativos. (RESNICK, 2009).

A plataforma *Khan Academy* proporciona aos estudantes o desenvolvimento do aprendizado individualmente, sem a necessidade de serem assistidos e orientados pelo professor. Apresenta exercícios, vídeos de instrução identificando habilidades e lacunas no

conteúdo abordando conteúdos de diferentes esferas e níveis de conhecimento seguindo a linha de *gamificação*, buscando oferecer conteúdo especializado (MURPHY, 2014).

DESENVOLVIMENTO

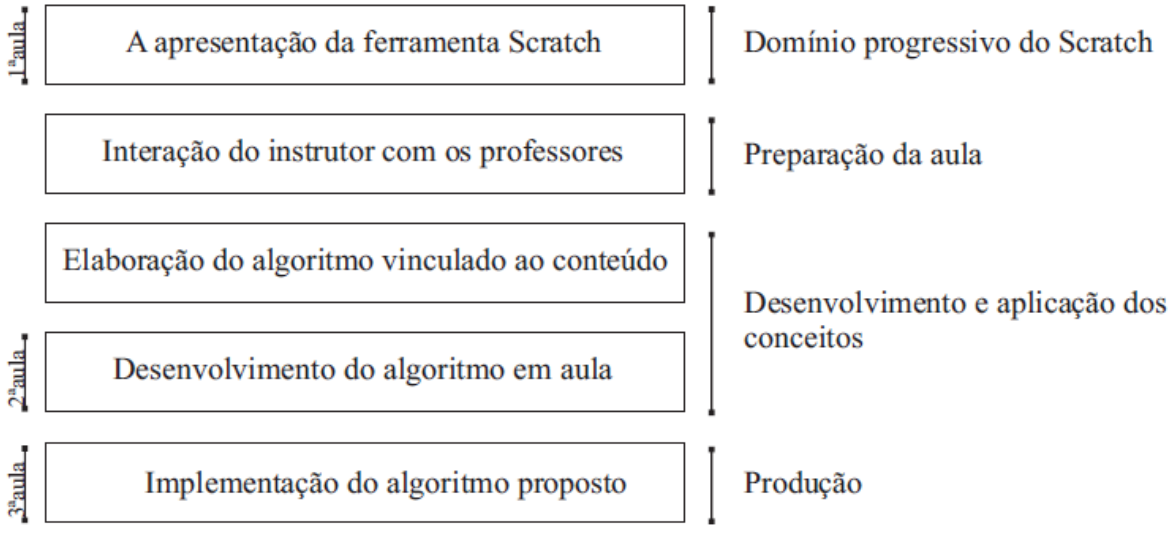
A partir de parceria proposta pela Universidade Federal de Alfenas – Campus Poços de Caldas - UNIFAL-MG junto à Secretaria Municipal de Ensino do município de Poços de Caldas-MG durante o ano letivo de 2016, três turmas do sexto ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Irmão José Gregório, perfazendo um total de 65 alunos, participaram das atividades mediadas por um instrutor, vinculado à UNIFAL-MG, e dois professores do corpo docente da rede pública de ensino durante uma aula semanal da disciplina de matemática.

A escolha do grupo observado se deu pela maturidade digital e tecnológica da faixa etária escolhida, visto que já apresenta capacidade de utilização de ferramentas digitais e possui coordenação motora fina desenvolvida. Outra necessidade observada nessa escolha foi a de criação de uma nova cultura e perspectiva onde os alunos tivessem maior contato, interação com o ambiente digital e produção de conhecimento auto direcionada.

As três turmas participaram de processos distintos de aplicação, sendo a turma A utilizando apenas o *software* Scratch de desenvolvimento de lógica de programação e *gamificação* vinculada. As turmas B e C aplicando conceitos de *gamificação* desvinculados do pensamento computacional com a utilização da plataforma *online Khan Academy*, alternando-a com o Scratch.

O processo utilizando o *software* Scratch seguiu o seguinte diagrama:

Figura 1: Diagrama de Aulas – Scratch



Fonte: Elaborado pelos autores.

As aulas seguem o diagrama acima de acordo com o conteúdo da disciplina de matemática ministrado em sala, desenvolvimento do domínio das ferramentas presentes no Scratch e recursos de programação.

Em um primeiro instante é abordado expositivamente, com algoritmos desvinculados do conteúdo da disciplina, as aplicações das ferramentas disponíveis no *software* e a explicação dos conceitos de programação.

A preparação das aulas é precedida de interação entre o instrutor e os professores para que o conteúdo curricular seja adaptado para a produção no laboratório de informática. Sequencialmente ocorre a elaboração do algoritmo vinculado ao conteúdo, que será utilizado para produção, com a apresentação da proposta do programa a ser desenvolvido. Esse processo é realizado em grupo provocando os alunos por indagações sobre quesitos teóricos de matemática relacionados ao pensamento computacional. Nessa etapa ocorre a valorização do erro realizando análise para que a correção seja feita pelos próprios estudantes.

Em uma terceira aula a proposta é finalizada utilizando o Scratch e aplicando os conceitos abordados previamente. Esse ciclo repetiu-se ao longo do ano, sofrendo alterações quando necessário nas etapas de desenvolvimento e produção devido ao conteúdo trabalhado e o tempo disponível.

A utilização da plataforma *online Khan Academy* foi mediada em primeiro encontro de maneira expositiva onde os alunos puderam compreender os objetivos de utilização e relacionar os conteúdos apresentados em sala de aula com os propostos pela plataforma. Após a criação de usuário individual pelo instrutor, permitiu-se o acesso do conteúdo de maneira autônoma. Os autores atuaram apenas quando solicitados para sanar dúvidas pontuais.

A *gamificação* utilizando recursos digitais na transição da linha instrucionista para construcionista pode gerar resultados significativos se abordada de maneira escalar, utilizando-a inicialmente desvinculada do pensamento computacional.

O uso do Scratch, baseado em linguagem de programação, segue a linha construcionista de Papert (1980), descrevendo que o conhecimento é uma construção entre a interação do ser com o objeto. O processo de abordagem dessa ferramenta seguiu conforme diagrama (Figura 1), permitindo as seguintes observações:

- A mediação da interação usuário/objeto pelo instrutor para o entendimento das ferramentas inseridas no decorrer da aplicação foi necessária para que todo o grupo estivesse engajado na construção de maneira colaborativa, constatando a afirmação de Thorn (2008);

- A interação entre o corpo docente e instrutor mostrou-se essencial para que os conteúdos didáticos fossem alinhados aos tecnológicos com objetivo de transcender a abstração matemática para a criação de produtos que pudessem ser utilizados para entendimento prático da aplicação do conteúdo abordado em sala, conforme visão de Blikstein (2011) quanto à facilidade de se pensar construtivamente provocada pelo pensar computacionalmente.
- A postura provocadora do instrutor e do professor em relação aos conteúdos, instigando os alunos a construir juntos os algoritmos, proporcionou um ambiente colaborativo conduzindo ao entendimento de conceitos matemáticos, computacionais de programação e valorização do erro, tornando-o parte integrante do processo e evidenciando a aprendizagem em uma linha construcionista, demonstrando a aplicabilidade do pensamento computacional fora do ambiente científico defendido por Wing (2006).
- A criação do produto proporciona ao aluno o interesse em compartilhar seu aprendizado, gerando troca de experiências e estabelecendo o processo de criação de forma aprazível indicado por Papert (1980).

Conforme apontado por Blikstein (2008), gera-se a interação do educando com o objeto criando um ambiente de aprendizado que foge ao modelo tradicional, observado com a utilização do *Khan Academy* baseado no princípio de *gamificação*, o que permite um contato dinâmico com o conteúdo abordado em sala de aula, proporcionando um âmbito saudável de competição mediado pelo instrutor e pelo professor. Alguns aspectos podem ser descritos segundo a aplicação:

- O auto direcionamento das atividades desenvolvidas permitiram maior autonomia dos educandos em relação ao aprendizado dos conteúdos propostos;
- A integração dos conteúdos abordados em sala de aula com a metodologia proposta pela plataforma, aponta para a construção de bases sólidas pelo professor, conforme Freire (1996), para que haja a construção e desenvolvimento do conhecimento internalizada;
- A versatilidade e facilidade de acesso ao *Khan Academy* permitiu aos estudantes desenvolverem motivação e interesse em utilizar a ferramenta e, consequentemente, visitar um maior número de conteúdo extrapolando o previsto no currículo da série, apresentando casos de acesso fora do ambiente escolar.

As percepções citadas acima foram observadas em toda aplicação. O procedimento utilizado consistiu em definir uma das salas como grupo de controle (6ºA), utilizando apenas o

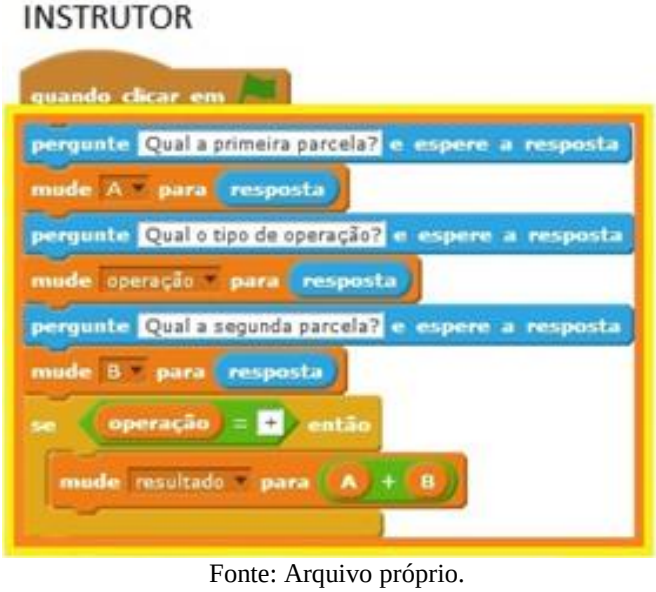
software. Para o 6ºB foi adotado o sistema de alternância, em que o *Khan Academy* foi utilizado no primeiro semestre a fim de verificar a hipótese de facilitação do processo de transição da abordagem instrucionista, passando pela *gamificação* direcionada ao conteúdo didático para o pensamento computacional, migrando para o Scratch no segundo semestre. O sistema de alternância aconteceu de forma inversa para os alunos do 6ºC.

Evidenciou-se que o processo de introdução de *gamificação* desvinculada do pensamento computacional forneceu subsídios sólidos para o desenvolvimento amplo das potencialidades do *software* Scratch. Os alunos que participaram desse processo (6ºB) conseguiram desenvolver as mesmas habilidades na metade do tempo disponível ao grupo de controle, atingindo a melhor apropriação do pensamento computacional. Não foram evidenciados impactos significativos no método aplicado aos alunos do 6ºC devido à interrupção do desenvolvimento do pensamento computacional para a aplicação da *gamificação* de caráter didático.

Com o decorrer da aplicação do projeto observou-se uma mudança comportamental das turmas, além da mudança continuada na forma em que o professor interagia com os estudantes. Conforme Paulo Freire (1996) e Blikstein (2008) propõem, o ambiente criado e a atitude provocadora durante as aulas instigou a curiosidade, desenvolvendo a capacidade da construção do conhecimento.

A construção individual instigada pela interação com o objeto também foi verificada. O trecho do código contido na Figura 2 demonstra a proposta do instrutor seguido pela Figura 3 onde é apresentado um trecho do código desenvolvido pelo estudante na fase de produção:

Figura 2: Código Elaborado em Aula Pelo Instrutor



Fonte: Arquivo próprio.

Figura 3: Código Elaborado em Aula Pelo Estudante



Fonte: Arquivo próprio.

A proposta continha 4 variáveis: A, operação, B e resultado. Após a abordagem no processo de elaboração do algoritmo com toda a turma, conforme descrito na Figura 1, o estudante desenvolveu seu próprio código, reduzindo a quantidade de variáveis utilizadas durante o processo de produção. Apresenta-se o impacto do pensamento computacional para o auto direcionamento no aprendizado.

Algumas dificuldades foram encontradas durante o processo de aplicação do projeto proposto:

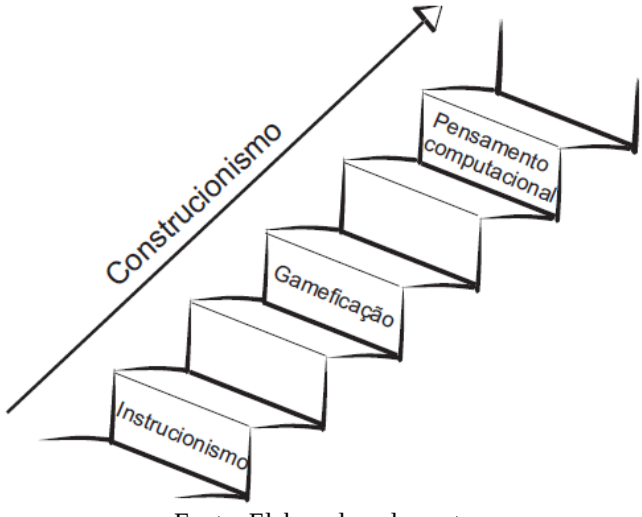
- Necessidade de reestruturação do laboratório de informática e manutenção dos computadores, incluindo a atualização do sistema operacional para que o ambiente pudesse ser utilizado em sua totalidade;
- Lacunas no calendário da Rede Municipal de Educação devido ao padrão de reuniões administrativas e pedagógicas elaboradas e previstas pela Secretaria Municipal de Educação, causando intervalos irregulares entre as aulas;
- Necessidade de encontro do instrutor com os professores fora do horário de aula para que o planejamento das atividades fosse realizado.
- Transferência de alunos entre unidades escolares durante o processo, comprometendo o desenvolvimento continuado das atividades.

CONCLUSÃO

A transição do modelo instrucionista para o construcionista, tendo a *gamificação* como abordagem didática sendo degrau facilitador e incentivador para a inserção do pensamento

computacional, proporciona um processo mais natural de aceitação de uma nova cultura de ensino/aprendizagem. Podemos chegar à um possível padrão desejável em que a transição oferecerá melhores resultados. A Figura 4 apresenta o método com melhores percepções dos procedimentos adotados nesse estudo.

Figura 4: Esquema de Transição Cultural Observado



Fonte: Elaborado pelos autores.

Deve-se levar em consideração a cultura do ambiente onde pretende-se realizar a mudança conforme apontado por Thorn (2008).

A "escada" sugerida não descaracteriza a utilização das ferramentas, uma em detrimento da outra, mas um complemento que adotado de maneira planejada pode facilitar o processo e potencializar os recursos presentes nos próprios instrumentos.

O processo de inserção do pensamento computacional deve ser gradativo e continuado. A transição para o modelo construcionista não se limita à utilização do recurso de *gamificação* e pensamento computacional. Conforme afirmação de Paulo Freire (1996), há a necessidade de que o professor se reinvente e reconstrua seu perfil de ensino sendo necessária a reflexão da interação com o estudante e a inserção de novos métodos.

Ainda, a aplicação do projeto foi de encontro às afirmações de Papert (1980), em seu livro *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*, em que o objeto teve impacto considerável na produção do conhecimento e na alteração cultural do ambiente educacional, tanto para o corpo docente quanto ao discente.

O ponto mais relevante para que o resultado observado fosse atingido foi a interação do conhecimento pedagógico/didático com o tecnológico. Essa ligação permitiu que o conteúdo abordado em sala fosse levado ao ambiente digital para que a abstração fosse conduzida à um

produto final, proporcionando não apenas o entendimento teórico, mas o entendimento prático e o início da fluidez tecnológica.

REFERÊNCIAS

AMÉRICO, M.; NAVARI, S. C. Gamificação: abordagem e construção conceitual para aplicativos sem TV digital interativa. **Revista Geminis**, [S.l], v. 2, n.2, p. 87-105, maio 2013.

BLIKSTEIN, P. **Publications:** O pensamento computacional e a reinvenção do computador na educação. 22 dez. 2008. Disponível em <http://www.blikstein.com/paulo/documents/online/ol_pensamento_computacional.html>. Acesso em: 23 dez. 2016.

BLIKSTEIN, P. Using learning analytics to assess students' behavior in open-ended programming tasks. In: Proceedings of the 1st international conference on learning analytics and knowledge. **ACM**. p. 110-116, 2011.

FADEL, L. M.; et. al. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FRANÇA, R. S.; SILVA, W. C.; AMARAL, H. J. C. Ensino de ciência da computação na educação básica: Experiências, desafios e possibilidades. In: Congresso da Sociedade Brasileira de Computacão, 32, 2012. Curitiba. **Anais...** Porto Alegre: SBC, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 38 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

HAY, K. E.; BARAB, S. A. Constructivism in practice: A comparison and contrast of apprenticeship and constructionist learning environments. **The Journal of the Learning Sciences**, v. 10, n. 3, p. 281-322, 2001.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction**. [S.l]: Pfeiffer Publishing. 2012.

MURPHY, R., et. al. **Research on the use of Khan Academy in schools**. Menlo Park, CA: SRI Education. 2014.

PAPERT, S. **Mindstorms: children, computers, and powerful ideas**. New York: Basic Books, Inc., 1980. p. 19-37.

POCRIFKA, D. H.; SANTOS, T. W. Linguagem Logo e a construção do conhecimento. In: Encontro Sul de Psicopedagogia, 3, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 2569-2479.

RESNICK, M, et. al. Scratch: Programming for all. **Communications of the ACM**, Nova Iorque. vol. 52, n. 11, nov. 2009.

SOUZA, J. M.; FINO, C. N. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. **Educação & Cultura Contemporânea,** Rio de Janeiro, v.5, n.10, p. 11-26, jun. 2008.

THORN, W. Preschool children and the media. **Communication Research Trends**, Santa Clara. vol. 27, n. 2, p. 3–28, jan. 2008.

VOELCKER, M. D.; FAGUNDES, L. C.; SEIDEL, S. Fluência digital e ambientes de autoria multimídia. **RENOTE**. v.6, n. 1, jul. 2008.

WING, J. M. Computational thinking. **Communications of the ACM**, vol. 49, n. 3, p. 33–35, mar. 2006.

APLICAÇÃO DA METODOLOGIA “APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS” EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE POÇOS DE CALDAS – MG ATRAVÉS DE UM JOGO COLABORATIVO

Priscilla Rennó Almeida[1]
Priscila Marques de Matos[2]
Instituição de fomento: Instituto Alcoa
Realização: Evoluir - Educação Transformadora

RESUMO

Diversos são os desafios encontrados para atingir o desenvolvimento sustentável. A Educação Ambiental se faz necessária dentro do contexto escolar, pois trabalha aspectos ambientais, sociais e econômicos, promovendo o despertar para a consciência e preservação do meio e aprofunda inter-relacionamentos de aspectos éticos, históricos, estéticos, naturais, sociais e amplia a participação política e a cidadania dos educandos. A aprendizagem baseada em projetos é uma abordagem de ensino inovadora que proporciona que os educandos confrontem as questões e os problemas do mundo real e em conjunto, busquem soluções para promover transformações positivas em suas comunidades e escolas, alinhado ao conteúdo curricular. O Programa ECOA é uma iniciativa do Instituto Alcoa, realizada em parceria com a empresa Evoluir, que tem como objetivo fomentar a participação comunitária na construção de sociedades sustentáveis por meio de uma educação socioambiental voltada para os valores humanos, conhecimentos, habilidades e atitudes. O presente trabalho visa apresentar as experiências do jogo colaborativo Missões ECOA, elaborado pela Evoluir – Educação Transformadora, realizado em cinco unidades escolares municipais de Poços de Caldas - MG no ano de 2016, sendo E.M. Dr. Pedro Afonso Junqueira, E. M. Maria Ovídia Junqueira, E. M. Vitalina Rossi, E. M. CAIC Professor Arino Ferreira Pinto e PMJ Dr. João Batista Ferreira Monteiro, todas localizadas na zona sul do município. As Missões ECOA têm como objetivo promover uma transformação positiva na unidade escolar e/ou na comunidade em que está inserida, automaticamente promovendo uma transformação pessoal, coletiva e individual.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Aprendizagem Baseada em Projetos, Missões ECOA

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos tem se agravado cada vez mais os problemas ambientais, fazendo com que sociedade busque uma melhor qualidade de vida. Historicamente, foram promovidas diversas discussões mundiais sobre Educação Ambiental, com grande enfoque nos problemas

[1] Licenciada em Ciências Biológicas e mestre em Ciência e Engenharia Ambiental. Educadora de campo do Programa ECOA. prirenno.ecoa@gmail.com

[2]Licenciada em Pedagogia e Pós graduada em Pedagogia Empresarial e Educação Empreendedora. Educadora de campo do Programa ECOA. pere.ecoa@gmail.com

ambientais globais, na busca por um desenvolvimento efetivamente sustentável e na sensibilização dos problemas ambientais para uma maior mobilização (ALMEIDA et al., 2013).

Segundo Jacobi (2009), trilhar rumos para uma sociedade sustentável não é uma tarefa fácil e há vários obstáculos, pois a sociedade é limitada na consciência a respeito das implicações encontradas para o desenvolvimento sustentável. Com isso, multiplicam-se os riscos ambientais e tecnológicos, pois as transformações da nossa modernidade não são trabalhadas dentro dos limites naturais, sendo cada vez mais necessário que os indivíduos se conscientizem para entender e agir a favor do meio ambiente.

A Educação Ambiental (EA) é caracterizada como um objeto de estudo amplo e transdisciplinar, que necessita do apoio de diversos profissionais num trabalho conjunto para atingir seus objetivos, tornando a Educação Ambiental um instrumento essencial para o exercício da cidadania e dos direitos vitais do homem (SATO, 2014).

De acordo com o artigo 32 da Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, o ensino fundamental deve ter como objetivo a formação básica do cidadão atendendo a compreensão do ambiente natural e social, do sistema politico, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade e mediante ao desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, além da formação de atitudes e valores (BRASIL, 1996).

Além disso, a Lei 9.795/99, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, estabelece que a EA deve estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal, sendo um componente essencial e permanente da educação nacional (BRASIL, 1999).

A Educação Ambiental é vista no contexto escolar como instrumento de formação, não trabalhando somente aspectos ambientais, mas também sociais e econômicos, instigando a reflexão de valores e dialogando com a realidade dos estudantes, aprofundando inter-relacionamentos dos aspectos éticos, históricos, estéticos, naturais, sociais e ampliando a participação política e a cidadania dos educandos (CARMO e SANTOS, 2012).

Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2005), apresenta e critica o conceito de educação bancária, abordando a educação como um ato de “depositar” conteúdos narrativos nos estudantes sem levar em consideração suas experiências de vida e como sendo uma relação de mão única, onde os educandos são depositários e o educador o

depositante. Ao invés de se comunicar e promover trocas, o educador faz “comunicados”, onde não há criatividade, não há transformação e não gera o conhecimento.

Terán e Piza (2011), afirmam que a criação de metodologias ativas é fundamental para o processo de aprendizagem. Estas metodologias devem motivar o educando através da experimentação e de atividades lúdicas, visando despertar o interesse envolvendo o estudante em algo que tenha significado para si, já que é, através do jogo, que a criança assimila o aprendizado à sua realidade.

“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem o mundo e com os outros” (FREIRE, 20015, p. 67). Assim, Freire (2005) defende que a educação deve ser dialógica, e deve ser trabalhada no equilíbrio de ação e reflexão, aprofundando o conceito de *Praxis*, como capacidade do indivíduo refletir e agir em consonância para transformar a realidade.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma metodologia de aprendizagem onde os alunos se envolvem com tarefas e desafios para desenvolver um projeto ou produto. Ela integra diferentes conhecimentos e estimula o desenvolvimento de competências, como o trabalho em equipe, protagonismo e pensamento crítico. Todo esse processo de aprendizagem se inicia através de um problema ou questão desafiadora, estimulando a imaginação dos estudantes na determinação de como abordá-los e como agir cooperativamente em busca de soluções. Com isso, o aluno passa a ter um papel ativo na sua aprendizagem, desenvolvendo habilidades que jamais poderiam descobrir em uma aprendizagem formal. A mudança de postura do indivíduo só é possível através da observação da realidade em que está inserido. Quando o aluno passa a ser protagonista da sua aprendizagem, ele também passa a ter autonomia e criar ações para melhoria do ambiente em que vive (BENDER, 2014).

Assim, o Programa ECOA - Educação Comunitária Ambiental, é uma iniciativa do Instituto Alcoa, assessorado pela Evoluir Cultural, que “tem como objetivo fomentar a participação comunitária na construção de sociedades sustentáveis, por meio de processos de educação socioambiental voltados para valores humanos, conhecimentos, habilidades e atitudes” (EVOLUIR, 2016).

As Missões ECOA são encontros de um jogo colaborativo cula metodologia foi desenvolvida pela Evoluir – Educação Transformadora. O objetivo é trabalhar em equipe para proporcionar uma transformação positiva no bairro ou na escola (EVOLUIR, 2016) através da Aprendizagem Baseada em Projetos. Os estudantes definem o projeto a ser desenvolvido, elaboram o planejamento e buscam estratégias para que o projeto seja concluído. Para atingir

o objetivo é necessário cumprir fases determinadas que ajudam o time a entender o que precisa ser transformado e a melhor maneira de fazer essa mudança (EVOLUIR, 2016). O educador atua como um orientador e facilitador, mas a ideia é que todo o processo seja pensado e desenvolvido pelo grupo.

Neste contexto, o presente artigo apresenta a importância da ABP onde, de uma forma lúdica, são desenvolvidos projetos que têm como objetivo atender as necessidades da escola e comunidade, desenvolvendo as habilidades dos alunos em vários aspectos, proporcionando transformações positivas na realidade de cada um.

OBJETIVOS

Apresentar o trabalho desenvolvido em cinco escolas municipais de Poços de Caldas – MG, utilizando a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos, na forma de um jogo dinâmico formado por missões a serem cumpridas.

Apresentar como a metodologia pode estimular a autonomia dos estudantes, a proatividade, o trabalho em equipe, empatia e colaboração, promover melhorias nas escolas municipais que receberam o Programa ECOA, além de articular escola e comunidade, estimulando a participação das famílias e dos moradores do entorno nos projetos[3]

METODOLOGIA

Em parceria com a SME (Secretaria Municipal de Educação) de Poços de Caldas – MG foram selecionadas quatro escolas e um centro educacional que fizeram parte do Programa ECOA de 2014 a 2016, sendo: E. M. Dr. Pedro Afonso Junqueira, E. M. Maria Ovídia Junqueira, E. M. Vitalina Rossi, E. M. CAIC Professor Arino Ferreira Pinto e PMJ (Programa Municipal da Juventude) Dr. João Batista Ferreira Monteiro, todas localizadas na zona sul da cidade (Jardim Kennedy, Conjunto Habitacional e as últimas três no Jardim Esperança, respectivamente).

[3]Entre 2014 e 2016 o Programa ECOA também foi desenvolvido em outras 5 localidades: Santo André (SP), Juruti (PA), Igarassu e Itapissuma (PE), Tubarão (SC) e São Luís (MA). Em cada cidade o Programa contou com uma dupla de educadores que foram orientados por uma coordenação localizada em São Paulo. Além do acompanhamento pedagógico e das Missões, o Programa ofereceu uma formação para educadores, gestores, membros da comunidade e das Secretarias sobre Aprendizagem Social e Aprendizagem Baseada em Projetos. As 30 escolas participantes também receberam nesses anos materiais pedagógicos, uma verba de apoio a projetos, e participam de uma rede na qual podem trocar experiências e ampliar seu repertório.

Nos três anos, as instituições de ensino recebem acompanhamento pedagógico dos projetos desenvolvidos, além das Missões ECOA (realizadas no contraturno do período escolar), ambas realizadas semanalmente.

Para a seleção dos estudantes das Missões em 2016 foi realizada uma demonstração de interesse, onde os estudantes deveriam se manifestar de forma livre e espontânea (através de desenhos, texto, poesia, vídeos, apresentações, etc.) sobre a questão: "Como posso transformar a minha escola e a minha comunidade?". Foram selecionados de 15 a 20 estudantes do ensino fundamental I ou II de cada escola para compor os times.

Selecionados os alunos, iniciamos os encontros semanais com datas definidas juntamente com os alunos e a escola, com autorização prévia dos responsáveis de participação e autorização de uso de imagem, pois os resultados de cada missão foram divulgados na rede social "Tumblr"[4], dessa forma, resguardando legalmente as imagens das atividade realizadas.

As missões são compostas de 5 fases, sendo: 1- Montando o Time (realizada em 4 missões e 4 encontros); 2- Conhecendo o nosso pedaço (2 missões e 4 encontros); 3- O sonho (3 missões e 5 encontros); 4- Mão na Massa (2 missões e 8 encontros); e 5- Celebrando as Conquistas (3 missões e 4 encontros), sendo concluída em aproximadamente 25 encontros.

A Fase 1, "Montando o Time", é a fase de introdução ao jogo, onde os estudantes criam um time e apresentam suas expectativas e habilidades além de definir regras de convivência e a identidade do time através de bandeira e grito de guerra.

A Fase 2, "Conhecendo nosso espaço" é a fase de reconhecimento da escola e de seu entorno através de caminhadas diagnósticas orientadas, visando detectar os pontos positivos e o que podem ser melhorados. Através desse diagnóstico, é possível identificar possíveis projetos a serem desenvolvidos pelo time. Nesta etapa ainda são realizados os biomapas e mapas de potencialidades e vulnerabilidades dos espaços, a fim de detectar possíveis parceiros para a conclusão do projeto.

A fase "O Sonho" (Fase 3) é o momento dos estudantes definirem e planejarem o projeto que será desenvolvido, visando uma transformação positiva. Com os materiais e conhecimento adquirido na Fase 2, o time avalia quais as possibilidades de trabalho com os

[4] Todas as missões são registradas e as fotos são postadas na rede social "Tumblr", para registro e acompanhamento do desenvolvimento dos projetos. Os projetos das escolas municipais Dr. Pedro Afonso Junqueira, Maria Ovídia Junqueira, Vitalina Rossi, CAIC Professor Arino Ferreira Pinto e do PMJ Dr. João Batista Ferreira Monteiro dos anos de 2014 a 2016 podem ser acessados nos links: https://www.tumblr.com/blog/missoespedroafonso, https://www.tumblr.com/blog/missoesmariaovidia, https://www.tumblr.com/blog/missoesvitalinarossi, https://www.tumblr.com/blog/missoesarinoferreira e https://www.tumblr.com/blog/missoesjoaomonteiro, respectivamente.

recursos e tempo disponíveis, elaboram um planejamento detalhado de cada passo e seguem para a próxima fase.

A Fase 4 também é conhecida como "Mão na Massa", e é nesse momento que o time irá colocar em prática todo o planejamento previsto e concluir o projeto apresentando uma transformação positiva para a escola e/ou comunidade. O corpo docente, funcionários e a comunidade são estimulados a participar em todas as fases do jogo.

Após concluído o projeto, é fundamental que o time celebre tudo que foi compartilhado e aprendido ao longo do jogo, avalie todo o processo desenvolvido, apresente os resultados para os colegas, equipe escolar e comunidade. Assim, a Fase 5, "Celebrando as conquistas", valoriza todo o empenho e dedicação dos estudantes ao longo dos encontros.

Após a finalização das fases e com todos os registros no "Tumblr", é confeccionado um livro com todos os projetos das Missões ECOA realizados naquele ano, unindo os trabalhos de todas as localidades, que é presenteado aos estudantes para que tenham sempre uma recordação da transformação que realizaram.

DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho visa apresentar as experiências com o jogo Missões ECOA em 2016 nas escolas municipais Dr. Pedro Afonso Junqueira, Maria Ovídia Junqueira, Vitalina Rossi, CAIC Professor Arino Ferreira Pinto e no PMJ Dr. João Batista Ferreira Monteiro[5]. A metodologia utilizada foi a mesma em todas as escolas, variando a faixa etária e quantidade de alunos participantes dos encontros. Aqui, serão apresentados os projetos a partir da Fase 3, explorando o planejamento e a transformação positiva que cada time executou em seu espaço escolar[6].

E. M. Dr. Pedro Afonso Junqueira

O time "Pequenos Inventores" foi composto por estudantes do ensino fundamental II, contando com alunos de 6º a 8º anos. Após o diagnóstico na escola e bairro, os estudantes observaram que haviam espaços escolares pouco utilizados e muitos jogos, que haviam sido

[5] Todas as escolas mencionadas autorizaram, por meio de seus gestores, a divulgação de seus nomes para a apresentação do presente trabalho.
[6] Todas as imagens utilizadas no presente trabalho fazem parte do arquivo do Programa ECOA e suas divulgações foram consentidas e assinadas pelos responsáveis de todas as crianças através de Autorização de Uso de Imagem fornecida pelo Instituto Alcoa no início das Missões ECOA de 2016.

adquiridos pela escola e eram pouco utilizados e resolveram criar uma sala temática de jogos, para estimular a recreação e o lazer agregado ao conhecimento. Após apresentação da proposta pelo time, a gestão escolar acolheu a sugestão e iniciou-se a Mão na Massa.

Uma reunião foi realizada com o professor de matemática a fim de agregar sugestões para o projeto e, para que todas as ideias pudessem ser trabalhadas de forma harmônica, a parceria com arquitetas da cidade foi de grande importância. Com um projeto arquitetônico pronto, os estudantes puderam visualizar "O Sonho" e partir para a prática.

Iniciaram a transformação com a cobertura de um arquivo de metal sem uso na escola utilizando a técnica da papietagem, que serviu posteriormente como armário dos jogos e de materiais em geral da sala. Finalizado o arquivo, foi feito um tabuleiro gigante no chão, o "Tabuleiro Humano", para que as peças pudessem ser os próprios alunos. Para dar uma cara temática ao espaço, os alunos pintaram a sala com o tema Pac Man, utilizando um cor viva e agradável, que conferiu ao espaço um ambiente alegre e divertido. Criaram, a partir de caixotes de feira de madeira lixados e envernizados, uma estante onde os jogos pudessem ser organizados. A "Sala de Jogos" ganhou uma placa de pregos e linha e foi finalizada com a pintura de uma árvore matemática. Foi criado um catálogo com os jogos existentes no espaço (com informações como: quantidade do jogo, resumo de como jogar, número de jogadores, faixa etária e tempo aproximado de jogo) para facilitar o planejamento dos professores para o uso pedagógico da sala (FIGURAS 1, 2 e 3).



Figura 1 – Alunos iniciam a fase Mão na Massa com a cobertura do arquivo, tabuleiro gigante, pintura do Pac Man e catálogo de jogos.
Fonte: da autora[1]



Figura 2 – Time pinta a árvore da matemática, lixam e envernizam os caixotes que servirão como prateleiras e produzem a placa da Sala de Jogos com linha e pregos.
Fonte: da autora[1]



Figura 3 – Antes e Depois da Sala de Jogos
Fonte – da autora[1]

Neste projeto foram trabalhados os conteúdos de artes, matemática e português e promoveu ao time o trabalho em equipe, oralidade, cooperação, responsabilidade e valorização de trabalhos e profissões.

E. M. Maria Ovídia Junqueira

O time “Que Talento” contou com a participação de alunas do 6º ano do ensino fundamental II. Uma das principais características da escola Maria Ovídia é a disponibilidade de cores no espaço escolar, que promove à escola um aspecto alegre e descontraído. Na caminhada diagnóstica (Fase 2) foi observada a construção de uma nova rampa de acesso à portadores de necessidades especiais, porém, o muro da rampa estava cinza e sem cor. Dessa forma, foi unânime a sugestão da pintura do muro, de forma que ele estivesse alinhado com o restante da escola, sugestão que foi acatada pela gestão escolar.

A obra “Big Hug”, de Romero Brito, foi definida como o tema do muro, pois o artista explora as cores de forma viva e harmoniosa, e o projeto foi uma releitura de sua obra, com o objetivo de alegrar ainda mais a aparência da escola. Após a escolha das cores e compra dos materiais, o time se dedicou bastante na pintura do muro e tiveram o apoio do bibliotecário da escola, que é um grande artista e foi um grande parceiro, fazendo o desenho e as partes mais delicadas (FIGURA 4).



Figura 4 – Time “Que Talento” compra os materiais necessários e realiza a pintura do muro com releitura da obra “Big Hug”, de Romero Brito.
Fonte: da autora[1]

A fim de sensibilizar as demais crianças da escola para os cuidados com o muro, as alunas, vestidas de fadas, realizaram a dinâmica “O Reino das Cores” - uma dinâmica onde os reinos se dividem por cores e se unem ao longo da história, trazendo a reflexão de que a união e a amizade são bens muito preciosos - com todos os estudantes alunos do período da tarde (1º a 5º anos) e relacionaram a dinâmica com o artista, que assim como a história, sempre utiliza muitas cores em suas obras (FIGURA 5).



Figura 5 – Alunas das Missões realizam dinâmica “Reino das cores” com as turmas do ensino fundamental I.
Fonte: da autora[1]

Neste projeto foram trabalhados os conteúdos de artes, literatura, matemática e português e promoveu o trabalho em equipe, oralidade, cooperação, responsabilidade e valorização de trabalhos e profissões.

E. M. Vitalina Rossi

Nas Missões ECOA, o time “Numa só hora”, formado por estudantes de 6º a 8º anos (fundamental II) escolheu, com autorização da gestão escolar, realizar dois projetos: Confeccionar pufes (de garrafas pet e pneus) e tabuleiros e jogos para espalhar pela escola para uso recreativo dos alunos (pois havia uma carência de espaços de lazer no pátio escolar) e fazer uma visita orientada no asilo no centro de Poços de Caldas, pois se depararam com vários idosos no bairro durante a caminhada diagnóstica.

Para a confecção dos pufes, o time promoveu uma campanha na escola e arrecadou várias garrafas PET. Após tratar o material arrecadado, o time participou de uma oficina com

reaproveitamento dos materiais com o projeto Ideia Fixa. Os estudantes se envolveram muito em todo o processo, pesquisaram vídeos, fizeram encontros extras e, ao final, foram confeccionados 8 pufes de pneus e 5 de garrafas PET. Além dos pufes, também foram feitos dois tabuleiros de jogos em duas grandes bobinas de cabos que estavam sem uso na escola (FIGURA 6).



Figura 6 – Time "Numa Só Hora" confecciona pufes de garrafas pet e pneus e tabuleiro de jogos para uso recreativo dos estudantes.
Fonte: da autora[1]

Na visita ao asilo, os alunos levaram produtos de higiene pessoal arrecadados em campanha na escola e conheceram a rotina das profissionais do local e das senhoras assistidas por elas. Os alunos ficaram sensibilizados e disseram que voltariam com suas famílias para uma visita, já que muitas idosas são muito sozinhas e necessitam de atenção e carinho (FIGURA 7).



Figura 7 – Time “Numa Só Hora” visita asilo no centro da cidade
Fonte: da autora[1]

Neste projeto foram trabalhados os conteúdos de ciências, artes, matemática, português e promoveu ao time o trabalho em equipe, criatividade, cooperação, responsabilidade e respeito ao idoso.

E. M. CAIC Professor Arino Ferreira Pinto

No CAIC, o time foi formado no contraturno do Mais Educação com alunos do 3º ano do ensino fundamental I. O “Time da Fé”, durante a caminhada diagnóstica na escola, detectou que faltava um espaço natural com flores e sugeriu à gestão a criação de um jardim que, após aprovado, ficou conhecido como “Jardim Pedacinho do Céu”, depois de uma votação entre os educandos.

Com objetivo de tornar o espaço escolar mais acolhedor, o local do jardim foi escolhido cuidadosamente, sendo o ponto de junção entre a área do Mais Educação e da escola regular, assim, todos passam por ele entre os turnos escolares.

O projeto contou com a parceria da Floratta Paisagismo e os estudantes participaram de todo o processo de sua construção, desde o descasque e pintura de tocos de eucalipto, que foram utilizados para cercar os canteiros, até o cuidado e preparação da terra antes e após o plantio, realizado também por eles. Foram feitos 7 canteiros e uma floreira em um carrinho de mão (FIGURA 8). Concursos do nome e da plaquinha do jardim foram realizados e, em democracia, eleitos por eles. Para a inauguração do jardim, o time realizou uma apresentação

musical para toda comunidade escolar com o poema “Leilão de Jardim”, de Cecília Meireles.



Figura 8 – “Time da Fé” realiza plantio do “Jardim Peacinho do Céu”
Fonte: da autora[1]

Neste projeto foram trabalhados os conteúdos de ciências, artes, matemática, literatura, geografia e português e promoveu o trabalho em equipe, criatividade, oralidade, cooperação e responsabilidade.

PMJ Dr. João Batista Ferreira Monteiro

O time “ECOA em Ação”, formado por alunos do ensino fundamental I, sendo a maioria de 3º e 4º anos, detectou nas caminhadas diagnósticas diversas propostas de intervenções, porém, o grande sonho deles era que tivesse uma *casinha* no espaço escolar. Após discussões de como poderia ser tal casinha, pensamos em uma casa de barro, a partir de técnicas permaculturais, grande o suficiente, onde os estudantes pudessem brincar e usufruir da melhor maneira, e a ideia, embora ousada, foi acolhida pela gestão.

Para isso, foi fundamental a parceria dos permacultores do Círculo Vivencial Terra Viva, localizado em Águas da Prata – SP. Em um planejamento conjunto, os permacultores

definiram o passo a passo dos encontros com o time e as crianças participaram de todo o processo da bioconstrução.

Iniciada a “Mão na Massa”, sempre com o apoio e supervisão de adultos, os estudantes roçaram o espaço, prepararam a estrutura de madeira (dentro do possível, visando sempre a segurança das crianças), esticaram a lona do telhado e a tela de galinheiro das paredes e construíram as paredes da casa e seu reboco com massa ecológica de terra, água e palha. Uma votação pelo nome da casinha foi feita, e ela foi denominada “Eco Casa Top”. O toque final foi dado com tinta ecológica, produzida a partir de cola, água e terra (FIGURAS 9 e 10).



Figura 9 – Início da bioconstrução da “Eco Casa Top”
Fonte: da autora[1]



Figura 10 – Finalização da bioconstrução da “Eco Casa Top”
Fonte: da autora[1]

A participação dos alunos surpreendeu até mesmo os permacultores que, incialmente, não imaginaram que eles pudessem participar ativamente de todo o processo. Todo o time se envolveu e participou de todas as etapas. Isso fez com que as crianças se unissem e a mudança no comportamento deles foi visível ao longo dos encontros. Os estudantes aprenderam muito sobre técnicas permaculturais e se mostraram preocupados, responsáveis, e a cooperação, o trabalho em equipe e o cuidado com a natureza foi estimulado. Além disso, neste projeto foram trabalhados os conteúdos de ciências, artes, matemática, geografia, história e português.

CONCLUSÕES

Através de avaliação individual e coletiva foi possível perceber melhorias no comportamento dos participantes dos times das Missões ECOA ao longo dos encontros. Demonstrações de interesse, responsabilidade, autonomia, respeito pelos colegas, trabalho em equipe, democracia na escolha de materiais e produtos e colaboração foram aspectos importantes observados em todos os times. Conteúdos curriculares de diferentes matérias foram discutidos e abordados em todos os projetos e através de depoimentos dos educandos, da equipe escolar e das famílias e responsáveis pudemos concluir que a aprendizagem baseada

em projetos é uma metodologia eficaz e que as Missões ECOA tem um retorno muito positivo, e atinge de forma satisfatória seus objetivos gerais e específicos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. R.; CASTRO, R. C.; ALMEIDA, M. S.; VIEIRA, B. F.; SILVA, M. V. H.; REIS, E. A.; IMPERADOR, A. M. Educação Ambiental e a Extensão Universitária: Uma experiência no curso de pós graduação na Universidade Federal de Alfenas, Brasil. 2013. Trabalho apresentado no **XII Congresso Ibero-americano de Extensão Universitária**, Quito, 2013.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos** – Educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014. 159 p.

BRASIL. Lei n.° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, D.O. DE 23/12/1996, P. 27833

BRASIL. Lei n.° 9795, de 27 de abril de 1999. Dispões sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, D.O. DE 28/04/1999, P. 1

CARMO, A. T.; SANTOS, J. E. Educação Ambiental no contexto escolar como instrumento de formação socioambiental. **Educação Ambiental em ação**, n. 41, Set./Nov., 2012. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1318> Acesso em: 02 fev. 2017.

EVOLUIR. **Diário de bordo** – Missões ECOA. São Paulo: Evoluir, 2016. 64 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

JACOBI, P. R. (coord.) **Aprendizagem Social - Diálogos e Ferramentas Participativas:** Aprender Juntos para Cuidar da Água. São Paulo: GovAmb/ PROCAM/ IEE/ USP, 2011. 83 p.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: Editora Rima, 2004. 66 p.

TERÁN, A. F.; PIZA, A. P. Kit mergulhe mais fundo**:** uma metodologia para o ensino-aprendizagem sobre os recursos hídricos em espaços não formais. **Ciência em Tela**, v. 4, n.1, 2011. Disponível em: < http://www.pos.uea.edu.br/data/area/publicacoes/download/3-3.PDF> Acesso em: 31 jan. 2017.

ASSEMBLEIAS: ESPAÇO DIALÓGICO COM PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Claudia Corrêa
Pedagoga – Universidade São Judas Tadeu/ Universidade de São Paulo (FEUSP)

Cristiane Boneto
Pedagoga – Universidade de São Paulo (FEUSP) – Mestra em Educação Matemática - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Clara de Sá P. Silva
Estudante de Pedagogia – Universidade de São Paulo (FEUSP)

Resumo

Este artigo propõe reflexões acerca da constituição das Assembleias e da importância deste espaço dialógico no cotidiano escolar. Referem-se à participação ativa dos discentes na vida organizativa da escola, descentralizando as decisões e desenvolvimento as relações interpessoais e inclusivas na prática de escuta atenta, e comunicação não violenta. Compreendendo, portanto o papel da assembleia na capacitação dos jovens para uma cidadania ativa. Vivenciando experiências participativas no contexto escolar para um modo de vida democrático. O estudo tem como referencia relatos de experiências vivenciadas pelos grupos do Ensino Fundamental nos momentos das Assembleias, desenvolvidas no Colégio Oficina Pindorama, sediada na região de Vargem Grande Paulista, interior de São Paulo. Os resultados mostram que a adesão da prática criada a partir de encontros dialógicos permanentes que objetivam o compartilhar de saberes elaboração conjunta dos caminhos administrativos e pedagógicos a serem seguidos, efetivou uma nova constituição da dinâmica escolar: mudança de postura, regimento escolar, organização dos espaços de estudos, horários, currículo, projeto político pedagógico, avaliação, e relações interpessoais. A análise dos instrumentos de autonomia, este construído no próprio cotidiano, revela que a participação dos estudantes é legitima, ainda que, haja intercalces são vistos positivamente como parte da formação desse processo. Concluímos, pois, que essa proposta favorece a reflexão sobre a necessidade de um espaço em que os sujeitos possam contribuir para a formação de valores sociais e pessoais. Além de tornar no coletivo, o sentimento de pertencimento e como resultado, o espírito cuidador.

Palavras-chave: assembleia; espaços dialógicos; comunidade escolar; participação cidadã.

Introdução

O processo educacional da Escola Oficina Pindorama é desenvolvido dentro de uma visão holística da educação, através da Pedagogia da Iniciação Científica[1] e Projeto trabalha-se de forma integral e integrada a relação do ser humano em harmonia com o cosmos: natureza, sociedade, o outro e si próprio. O projeto pedagógico, além do ensino de conhecimentos universais e científicos, contempla valores relevantes para a sabedoria humana e fomenta as relações de solidariedade, de respeito com o próprio eu e com o próximo. O mundo contemporâneo passa por alguns processos que implicam em necessidades de mudanças significativas no campo da educação, sobretudo no âmbito da comunicação e educação inclusiva.

Crescem, portanto, as exigências de conhecimentos criativos, autônomos e transformadores, para que a escola seja um espaço que atenda as expectativas e necessidades para uma sociedade mais comunitária, e de cada indivíduo com suas singularidades, que dela pertence. Há mais demandas no âmbito ético, sócio emocional, na igualdade e equidade.

Essa ideia contempla o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) propõem. Segundo os PCNs a escola deve ser um lugar onde os valores morais são pensados, refletidos, e não meramente impostos ou frutos do hábito; e também deve ser proporcionado o convívio democrático, pautado na justiça e no respeito mútuo, pois esse convívio é compreendido como a melhor experiência moral, que o estudante pode viver.

Para a efetivação desse ideal na Escola Oficina Pindorama, tornou-se necessário o compartilhamento de sonhos e a criação conjunta de dispositivos para as ações e intenções que levaram os integrantes da comunidade escolar a participarem e se sentirem membros efetivos e corresponsáveis por esse processo, tendo, mais do que isso, liberdade e confiança para exporem suas práticas, dúvidas, angústias, conhecimentos e, por que não, suas crenças, concepções e representações.

1A metodologia de Iniciação Científica e Projeto, na Escola Oficina Pindorama, são aplicados desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Esta tem como caminho desenvolver em nossos estudantes, seu potencial como pesquisador. Isso acontece de maneira sistêmica que promove o aprofundamento de uma pesquisa investigativa e possibilita o desenvolvimento de um projeto.
É relevante a aprendizagem de técnicas e métodos científicos e que contemple a interdisciplinaridade e transversalidade.
O pensamento científico e o envolvimento com as questões suscitados pelo próprio educando vão fomentando o interesse dos mesmos e constituindo uma nova maneira de pensar, possibilitando a ampliação da cognição e metacognição, a qual se refere à metodologia que almejamos.
Contudo, o estudante-pesquisador é incentivado a buscar respostas aos seus questionamentos, a partir de conhecimentos prévios, científicos ou de senso comum. Nesse processo investigativo o estudante, sistematiza as ideias, compila as referências, realiza investigações, observa, levanta hipóteses, analisa os resultados e registra suas experiências. De maneira ativa e autônoma o educando torna-se parte da construção do próprio conhecimento. Esse é o processo de transformar as investigações, informações e experimentos, em conhecimentos científicos.

A assembleia é uma relevante ferramenta, nas práticas educativas democráticas e inclusivas da Escola Oficina Pindorama, que proporciona resultados positivos conforme as premissas supracitadas.

Objetivos

O principal objetivo deste relato de experiência é compartilhar estratégias, processos e reflexões acerca da constituição das Assembleias na Escola Pindorama e da importância deste espaço dialógico no cotidiano escolar, no desenvolvimento integral de toda à comunidade escolar e no movimento de descentralização de decisões.

Metodologia

Para a coleta de informações e dados, foram resgatados registros escritos produzidos por mantenedores, coordenadores e professores da escola Pindorama no momento de idealização e maturação da constituição das Assembleias no espaço escolar.

Durante este processo, foram realizadas Assembleias entre esta equipe para que pudessem vivenciar a experiência e tentar compreender o movimento existente na Assembleia e, aos poucos, identificar elementos que proporcionavam crescimento e ações tidas pelo grupo como positivas e produtivas e ainda tentar localizar e identificar possíveis entraves existentes no processo e, a partir destas informações, pensar e propor novas articulações.

A cada experimentação, a equipe buscou estudos que pudessem amparar esclarecer dúvidas emergentes e nortear possíveis alterações. Além dos estudos, esta equipe elaborou propostas de ações a serem realizadas com o restante da comunidade escolar, inclusive, alunos.

A partir destas experimentações, a equipe iniciou a constituição das Assembleias com a comunidade escolar; os movimentos existentes durante as Assembleias, as impressões pessoais e coletivas e propostas de ação a serem utilizadas neste espaço dialógico foram registradas por diferentes membros da comunidade em papel pardo e este documento foi afixado em local de circulação de toda a comunidade e, portanto, ficou disponível durante um determinado período. Além dos registros escritos, foram realizados registros fotográficos e anotações pessoais.

A cada Assembleia realizada com a comunidade, um novo documento era gerado de forma colaborativa. Alguns membros da comunidade foram convidados a compartilhar suas

impressões acerca dos movimentos existentes nas Assembleias e estas informações foram registradas e fazem parte do portfólio da escola.

Desenvolvimento

A Escola Oficina Pindorama foi fundada no ano 2008 por Claudia Correa e Adelino Luiz C. da Cunha. Após muitos anos de trabalho e estudos dedicados na área da educação, decidiram colocar em prática todas as reflexões trazidas com a experiência, estudos e diálogos para construir e constituir uma escola com postura sólida e olhar atento ao desenvolvimento de crianças e jovens; buscavam desenvolver, portanto, uma educação mais voltada para a formação do ser; ser este, dotado de crenças, sentimentos e emoções.

O sonho, nesse momento, era inverter a lógica da educação tradicional, que segue um modelo industrial, em que o currículo vem pronto, desconectado da realidade de cada um; que aceita uma aprendizagem passiva, sem reflexão, que não valoriza a criatividade, a curiosidade, os interesses e competências individuais, onde os aprendizes e seus professores não têm espaço para expressarem seus talentos, não há espaço para a criação e nem para o pensar. Uma educação em que, a única voz é a do professor e este, por sua vez, determinam como, quando e a forma como a aprendizagem deve acontecer. A mesma lógica perpassava a ideia da relação existente entre os gestores, a coordenação, os professores e demais colaboradores.

É importante salientar que todas estas ações passaram e passam por “transmutações” que tem como finalidade respeitar a diversidade, a regionalidade e a temporalidade. Desta forma, há um constante aprimoramento e ajuste das práticas à realidade local.

O cuidar é um dos fios condutores no trilhar dessa proposta – cuidar de si, cuidar do outro, da comunidade, do ambiente. Diante destas premissas, a Comunidade da Escola Oficina Pindorama elaborou sua missão: transformar a sociedade a partir da construção coletiva e desenvolver Comunidades Cidadãs de Aprendizagem e Sustentabilidade e assim, possibilitar um mundo com mais igualdade, fraternidade, com mais amor e paz. Para alcançar tal propósito, dois importantes elementos se fariam necessários: a transformação na escola e reconhecimento da comunidade.

Aplicabilidade da Assembleia

Há quatro anos, para contemplar e atingir os objetivos almejados implantou-se a prática das Assembleias. A primeira Assembleia aconteceu com o propósito de solucionar conflitos existentes na escola e, posteriormente, o grupo propôs um estudo que trouxesse informações acerca da historicidade das assembleias e a importância destes espaços para a construção da democracia. Procedimentos e critérios levantados nestes momentos iniciais foram essenciais para o andamento harmonioso dos encontros e para o acompanhamento e entendimento de todos. A sistematização das assembleias consiste, desde a elaboração da pauta, com um registro delicado e respeitoso, preparação dos espaços, conversa acerca da postura dos participantes até as reflexões coletivas e identificação de mudanças conceituais, procedimentais e atitudinais.

No pátio da escola, espaço nomeado como Ágora (na antiguidade praça das cidades gregas onde aconteciam as assembleias), fica exposto um flip chart e é disponibilizado um canetão para que todos os interessados possam, durante a quinzena, registar e “alimentar” a pauta com os conteúdos que gostariam que fossem abordados na assembleia subsequente.

Foi decido, pela coletividade, que não haveria necessidade da identificação da pessoa que solicitava determinado assunto; a justificativa para tal era a de cuidar e evitar possíveis constrangimentos e cobranças. No dia da Assembleia, os conteúdos da pauta eram transcritos na ficha organizativa, uma ata da assembleia que contem: data, início, término, número de participante, pauta, coordenadores, debate reflexivo, combinados do coletivo, itens da pauta postergados, felicitações para os resultados positivos.

Todos os participantes são posicionados em roda e são escolhidos democraticamente quatro organizadores sendo estes: o que cronometra o tempo e dá o início e fim do encontro; o que escreve os acordos na ata, o que acompanha e o que interfere na harmonia da assembleia. Foram convencionadas, de forma democrática, algumas normas de conduta como: levantar a mão quando quiser se posicionar e praticar a escuta atenta, portanto, o silêncio se tornou ponto alto como critério de respeito na roda.

O participante ou uma minoria que não concorde com determinado combinado, tem a oportunidade garantida de argumentar sobre sua negação e propor uma nova possibilidade, na assembleia subsequente, para um novo consenso.

São considerados, relevante que não haja apontamentos, julgamentos e acusações durante o debate e acordos. Araújo considera que:

> O objetivo de uma assembleia é discutir princípios, atitudes, e então construir regras de regulação coletiva e as propostas de resolução dos problemas. Discutem-se os conflitos na escola, a sujeira na classe, o assédio moral ou sexual, o fato de os estudos estarem sendo prejudicados por

> determinados comportamentos, e não quem está cometendo tais faltas. Isso porque as regras não podem jamais ser personalizadas. Não podem ser feitas para uma pessoa ou pequeno grupo. Elas têm que ser coletivas. (2004, p.62)



Figura 1: Assembleia Colégio Oficina Pindorama

Outro critério importantíssimo a ser cumprido diz respeito à discrição e ética em relação à pauta durante os dias que antecedem a Assembleia, pois, muitas vezes, pode ser inserido no flip chart algum assunto ou acontecimento que não agrada a determinados grupos ou pessoa e, se não houver um combinado que visa preservar e manter o respeito à opinião alheia, poderá haver conflito, disputa e imposição de valor.

Quanto à ata das Assembleias, considera-se relevante o uso de tópicos para cada um dos assuntos inseridos no flip chart para favorecer um melhor entendimento e encaminhamento dos conteúdos relacionado à pauta. É importante que o educador permita e dê espaço para que os estudantes possam se expressar e decidir com autonomia os combinados. Contudo, faz-se necessário a interferência de um adulto quando as decisões estão fora do contexto ou infringem alguma regra da escola e, neste momento, é importante que haja a explanação e reflexão sobre o discernimento e coerência existente nos acordos propostos.

Puig (2000, p. 153-154) considera que, "seja qual for à abordagem, o posicionamento do educador ou da educadora em favor dos valores universais deve ficar muito claro". Entretanto: "quando se falada de racismo, discriminação, violência ou exploração, a mestra ou o mestre deve posicionar-se rejeitando claramente esses contra valores".

Em uma das Assembleias, alguns alunos fizeram reivindicações quanto ao uso de skate na escola à utilização de equipamentos de segurança. Os educadores e até mesmo outros colegas alegaram o quão é importante o cuidado com a segurança de cada um. Na ocasião, o argumento foi importante e necessário para a reelaboração da solicitação.

É importante salientar que os conflitos, neste momento, são esperados e, muitas vezes, fomentam novas construções e amadurecimentos. Em uma das Assembleias apareceu à discussão sobre os acordos e a importância do planejamento e estudo antes da tomada de decisão. Na ocasião, houve a apresentação e ilustração da fábula do Esopo intitulada de "Assembleia dos Ratos"; nesta, é possível perceber que tudo tem de ser bem pensado e planejado para que os resultados dos acordos se efetivem com sucesso.

Para encerramento das Assembleias é proposta uma reflexão para identificar o ponto tido como o mais alto e positivo, ponto este, que resultou em novos combinados. Neste momento, há o agradecimento e a felicitação é feita com aplausos para todos como cooperadores desse resultado.

Após reflexões e conversas, os educadores, pensando em ampliar a afetividade e respeito, propuseram que fosse realizada uma vivência cooperativa sobre Comunicação não Violenta em cada Assembleia e ficaria a critério do grupo o momento mais propício (início ou encerramento). Vale salientar que se tornou um momento de alegria, aprendizagem e fraternidade entre todos.

Reiteramos que, muitas vezes, os resultados esperados e almejados não são totalmente concretizados, pois, um trabalho cooperativo e dialógico precisa ser exercitado e fomentado permanentemente.

A transformação do sujeito acontece na medida em que, a cada Assembleia, há preocupação com a escuta atenta dos estudantes, a sinalização e retomada da importância do respeito à pluralidade cultural, à natureza e consigo mesmo. Constantemente retomar o exercício da escuta, da fala respeitosa, do olhar para a sua própria história, a história do outro e da comunidade, do desenvolvimento do espírito de participação cidadã, da formação de caráter e cidadania (um sujeito que se importa e atua de forma cooperativa com a vida pública).

As assembleias, além de ampliar o vínculo, laços afetivos e empatia entre a comunidade, é um espaço onde todos participam de ações políticas e desenvolvem o senso crítico. Nos encontros é salientado que a participação ativa os distanciará da alienação. Aos poucos os estudantes começam a perceber a importância da participação e da coerência de seus próprios atos na construção de um espaço de boa convivência.

A educação em valores humanos é exercitada na assembleia e no cotidiano da escola, onde todos, organicamente, começam a cobrar mudanças de postura do coletivo. O ponto significativo é que todos compreenderam e incorporaram a assembleia como ferramenta para os acordos coletivos e reconhecem e respeitam os movimentos que acontecem na Ágora. Todos, nessa comunidade escolar, se unem em busca de um espaço mais democrático e veem na coletividade e colaboração um precioso instrumento, percebe-se que um precisa do outro, que um aprende com o outro e o resultado é de todos e para todos.

As assembleias, portanto, têm contribuído muito com a ampliação e qualidade do currículo, pois agora, contempla conteúdos mais significativos para os educadores, educandos e até familiares que se encantam com o processo ao ver a garotada aprendendo com mais prazer e alegria.

Muitas vezes, as ideias e projetos difundidos nas Assembleias, juntamente com a metodologia de Iniciação Científica e Projetos, ganham amplitude, encantam grupos internos e externos e se transforma em grandes projetos como, por exemplo, a proposta trazida pelos estudantes, no ano de 2015, referente a um projeto cultural chamado de “Sarautimbancos”; este aconteceu na praça em frente a escola e contou com a participação da comunidade.

Outras possibilidades podem ser vivenciadas e oportunizadas pela Assembleia a partir de problemas existentes na própria escola ou comunidade como, por exemplo, a necessidade de fazer uma estação de captação da água na escola por conta do problema da falta de chuva. Na Assembleia apareceu o problema da limpeza da quadra e a escassez de água, inclusive das chuvas. Alunos propuseram ações para mitigar os impactos ambientais como, por exemplo, a construção de uma cisterna.

Pudemos perceber que, faz-se necessário um cuidado e olhar para os conteúdos que compõem o currículo, pois, muitas ações propostas na Assembleia tem estreita relação com inúmeros destes conteúdos e, portanto, a articulação é importante e pode favorecer a ampliação do currículo e uma aprendizagem mais significativa e ativa.

Conclusão

Dar voz aos estudantes, professores, funcionários e comunidade é um ato democrático e mais humano de resolver os problemas e construir ações positivas que refletem as vivências locais. Quando cada um deles se sente pertencente do coletivo e tem a oportunidade de parte da construção de algo que seja bom pra todos, há sem dúvidas um resultado mais eficaz que tem como base o respeito mútuo.

Ao longo do acompanhamento da Constituição da Assembleia, pudemos perceber que as intenções iniciais, ou seja, o sonho dos idealizadores da escola pode ter favorecido a constituição e manutenção desse espaço, pois trazia em suas ações a essência da constituição de um grupo colaborativo permeado pelo diálogo, pela reflexão e ação e decisão conjunta.

Por conta das concepções e representações sociais dos participantes da comunidade escolar e também acerca de um grupo de formação continuada em escolas convencionais ou tradicionais, houve um estranhamento inicial e a necessidade de tempo e reflexões para que se processasse e desenvolvessem ações conjuntas, de forma horizontal.

O conflito se fez presente e acreditamos que foi fundamental para a constituição da comunidade escolar, pois, permitiu a expressão sincera dos sentimentos, pensamentos e saberes. O respeito e a escuta atenta foram imprescindíveis e, estes, foram incentivados e valorizados em todos os momentos.

Acreditamos que foi fundamental a criação de regras de convivências elaboradas por toda a equipe, mas estas não podem ser meramente fictícias, criadas para camuflar uma situação ou um problema, sem que se tenha discutido os caminhos para as resoluções, pois, se assim for, talvez não surta o efeito idealizado.

No início das assembleias, foi realizado com os estudantes e educadores, um estudo sobre a importância desse ato na escola e sua estrutura, tais como: pauta, ata organizadores, dia, local, duração. Que foram pontos cruciais para os resultados positivos.

ATA ASSEMBLEIA			
DATA ___/___/_____	Nº PATICIPANTES: _____		
INÍCIO: _____:_____	ORGANIZADORES: _____		
TÉRMINO: ____:_____			
PAUTA	DEBATE REFLEXIVO	COMBINADOS DO COLETIVO	ITENS POSTERGADOS
FELICITAÇÕES DOS ASPECTOS POSITIVOS: _____			

Tabela 1: Ata da Assembleia Colégio Oficina Pindorama

Como exemplo, dentre tantos momentos decisórios nas plenárias, está à questão do uso dos celulares no estabelecimento escolar, em que alguns estudantes queriam que o uso do celular fosse livre, outros queriam que tivesse uma regra para uso, porque talvez sem regras, a utilização dos celulares seria banalizada. Após o debate reflexivo, a pauta foi postergada para a próxima plenária com algumas decisões que deveriam ser repensadas e estudadas para que pudessem chegar a um veredito. Sugestionado pelos próprios estudantes, em círculos de estudos, fizeram pesquisas sobre este conteúdo para trazer informações quanto aos prós e aos contras, referente ao uso de celulares durante o período escolar.

O coletivo decidiu que os educadores da escola, também ficariam incumbidos a compor com pesquisas. Na plenária seguinte, foram apresentados os resultados das pesquisas de cada círculo de estudo. Apareceram vários pontos que foram relevantes para as decisões: um círculo de estudo, explanou sobre o celular como ferramenta educativa; outro apresentou pareceres sobre o distanciamento que o uso do celular, em demasia, poderia causar entre os estudantes, pois eles preferiam que na escola pudessem ficar mais unidos pela fala e contato; doenças psicológicas tais como, o vício de usar o celular, na sua ausência, podem causar crise de abstinência, angústia, insegurança e outros sentimentos; apresentaram problemas físicos causados da radioatividade podendo desenvolver o câncer Glioma, tendinite e outros. Após as

apresentações de cada círculo de estudos, deu-se início o debate reflexivo, onde cada um que quisesse poderia se posicionar e dar sua opinião do uso do celular na escola.

A assembleia é composta por organizadores: quem gere o tempo, como a vez de cada um ter voz, conforme vão levantando a mão pra se posicionar; o escriba, etc.

Os educadores deixaram as questões voltadas entre os estudantes, dando total voz de decisão a eles. Foi combinado em listar as sugestões para depois todos se colocarem para a decisão final. Ficou decido de forma quase que unânime: o uso do celular como ferramenta pedagógica, aconteceria quando o professor ou tutor do grupo decidisse com os estudantes, se na ocasião da atividade seria necessário; foi acordado o uso na hora de intervalos de projetos e aulas e no horário da saída, pois muitos se comunicavam com os pais nesse horário; nas quartas-feiras ninguém usaria o celular, apenas como ferramenta pedagógica, seria o dia do ócio criativo para que eles pudessem pensar em atividades sem o celular; não ficou permitido tirar fotos, gravar conversas, nenhum tipo de atitude que pudesse comprometer o coletivo da escola.

Na ocasião, os estudantes de inclusão usavam os celulares livremente, entretanto, nesta assembleia ficou decido que todos colaborariam, de forma afetiva, a educar esse estudante a cumprir as regras, pois caso contrário, não estariam o incluindo, e sim o excluindo, o tratando de forma diferente dos outros.

As regras permanecem até hoje. No início de cada ano, as regras sobre o uso do celular na escola, são revistas com alunos novos, todavia as regras continuam as mesmas e com todos. Foram feitos vários outros acordos e ajustes para aqueles que transgridam as regras coletivas; a equipe teve de voltar atrás em algumas situações, começar novamente para que, de fato, as regras sejam respeitadas. É um desafio para todos, pois envolve a educação em valores. Por vezes são citados os valores: honestidade, cooperarividade e respeito ao próximo, como exercício significativo para a formação de caráter, ética e realização efetiva do que se deseja conquistar.

Esses encontros dialógicos favoreceram abertura entre todos para tratar de assuntos voltados aos estudantes de inclusão, que não estavam explícitos essa preocupação, e após alguns encontros esses foram assuntos colocados em pautas que, resumidamente, favoreceu a criação de um grupo de alunos interessados em aprender e colaborar com os alunos inclusivos, já que nos horários de pesquisas e projetos, todos os alunos do fundamental, ficam juntos (forma multietária), ou seja, não estão organizados de forma seriada. Criou-se, contudo, a equipe afetiva, que assim foi nomeado pelos corresponsáveis pelos estudantes da inclusão que, também, são sujeitos, que participam efetivamente dos debates. Muitos deles conseguem

comunicar ideias significativas, informações e sugestões significativas nos encontros e são muito respeitados por todos (exemplos recentes sobre um desses alunos da inclusão que explanou na assembleia, quando estávamos decidindo alguns acordos coletivos para este ano, sobre os cuidados da febre amarela; outro falou sobre a organização e limpeza de nosso espaço escolar; um que entrou este ano fez um apelo para que não haja bullying na escola etc.).

Pode-se afirmar que esse compartilhamento de saberes, ideais, sinergia e elaboração conjunta dos caminhos administrativos e pedagógicas a serem seguidos são elementos que legitimam essa inovação nas práticas educativas, efetivando a descentralização das decisões e que é muito positivo, pois desta forma toda comunidade escolar torna-se corresponsável o que leva a uma gestão mais horizontal e, portanto com todo o coletivo da escola. Essas ações e experiências participativas favorecem na vida organizativa da escola, um espaço democrático e não hierárquico e muito colaborativo e de forma afetiva.

No processo educativo vivenciado não houve punição quando se notou uma possível "quebra" ou descumprimento das regras estabelecidas, apenas o diálogo afetivo. Outro aspecto importante foi à gestão que, para nós, ainda caminha para a horizontalidade; acreditamos que está próxima de se tornar uma organização que conta com indivíduos autônomos. Tal progresso pode ter derivado, além da relação afetiva entre os participantes da comunidade escolar, dos encontros dialógicos que visam à descentralização das decisões e o empoderamento de cada um para que se torne corresponsável por todos e pelo espaço. Caminhamos para uma gestão que tende a ser menos administrativa e mais pedagógica e humana e sonhamos com um permanente fazer coletivo.

Pudemos perceber que este espaço é potencialmente interessante para o desenvolvimento inclusivo e integral dos estudantes; além da participação ativa, torna-se possível exercitar o senso crítico e desconstruir a visão de uma hierarquização que impede o desenvolvimento da autonomia. Os alunos acabam por incorporar a roda de prosa e expandir as ações nela desenvolvidas para outras situações de seu cotidiano, oportunizando, inclusive, mudanças de postura e sua participação cidadã.

Referências

ANTUNÉZ, S. *Disciplina e convivência na instituição escolar*. Porto Alegre: artmed, 2002.

ARAÚJO, U.F. *Assembleia escolar*: Um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

BRASIL (1997). *Parâmetros curriculares nacionais.* Brasília: Ministério da Educação e do Deporto/Secretaria de Educação Fundamental.

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

PACHECO, J. *Inclusão não rima com solidão.* Belo Horizonte: Wak, 2012.

PUIG, J.M. *Democracia e Participação Escolar*. São Paulo: Moderna,2000.

SAMPAIO, R.M.W.F. *Freinet*: Evolução histórica e atualidades. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1994.

VINHA, T. P. *O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

AUTISMO E INCLUSÃO: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA A PARTIR DA PRÁTICA DO JUDÔ

Perolina Souza Teles
Mestre em Educação
Prefeitura Municipal de Aracaju/SE
Grupo de Pesquisa Nupieped/UFS
E-mail: perolinasouza@hotmail.com

RESUMO

O principal objetivo deste relato de experiência é refletir sobre como a prática esportiva do judô pode auxiliar na Inclusão e no desenvolvimento de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, utilizaremos como principais referências Bontempo (2012), Cruz (2014), Cunha (2009), Gil (2002), Mantoan (2015) e Orrú (2012). A abordagem é feita de acordo com a perspectiva histórico-cultural. A metodologia utilizada para desenvolvê-la foi o estudo de caso, utilizando como estratégias metodológicas a observação da cerimônia de troca de faixa e a entrevista com o professor de Judô. Na Introdução apresentamos os nossos referenciais teóricos sobre Autismo e caracterizamos o caso pesquisado. No tópico Método, demonstramos o traçado metodológico que seguimos para efetuar a pesquisa. No desenvolvimento, trazemos a análise dos dados obtidos durante a observação, partindo também da transcrição do questionário de perguntas abertas, fazendo um paralelo com nosso referencial teórico. A nossa principal conclusão é que a prática esportiva do Judô pode auxiliar no desenvolvimento cognitivo e motor do aluno, proporcionando um ambiente de inclusão, que favorece não somente a aprendizagem do aluno com Autismo, como também os demais alunos. Finalizamos fazendo uma reflexão sobre a prática esportiva enquanto aprendizado lúdico, que certamente oportunizará a Inclusão em outras esferas sociais (escola, família, grupos de apoio, círculos de amizade). Dessa forma, o esporte pode facilitar e fortalecer os laços sociais.
Palavras-chave: Autismo, Inclusão, Judô.

INTRODUÇÃO

Um diagnóstico de uma determinada síndrome ou transtorno, em geral, traz consigo a mudança drástica na rotina familiar. Todo o acompanhamento terapêutico exige esforço e dedicação também da família. Cada novo olhar sobre o tratamento requer tempo, dedicação e amadurecimento e, quase sempre, investimento financeiro, psicológico e emocional de todo o núcleo familiar. Todas as escolhas de terapias e tratamentos, feitas pela família, deve ter como

premissa favorecer o desenvolvimento da criança, focando sempre nas principais dificuldades apresentadas pelo diagnóstico relacionado.

Parto desse preâmbulo para relatar neste artigo um pouco da história de Miguel[1], um garotinho de 6 anos, que estuda em uma escola da rede privada de ensino de Aracaju/SE, diagnosticado aos 2 com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apresentamos neste artigo a sua relação com a prática esportiva do judô que, de forma lúdica e pedagógica, tem como principal objetivo auxiliar no tratamento do Autismo.

"O autismo é uma palavra de origem grega (*autós*), que significa por si mesmo. É um termo usado, dentro da psiquiatria para denominar comportamentos humanos que se contralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo" (ORRÚ, 2012, p. 17). Léo Kanner foi o primeiro pesquisador a publicar sobre o Autismo, em 1948 ele escreveu um manual de Psiquiatria Infantil que tinha o Autismo como um dos temas principais. De lá pra cá, muito se avançou em pesquisas e em definições acerca desse Transtorno.

"Segundo Gaspar (1998), neuropediatra, o autismo tem sido notório em 20 crianças a cada dez mil nascidos, número que vem crescendo nos últimos anos, não se restringindo à raça, à etnia ou ao grupo social" (ORRÚ, 2012, p. 23). Não obstante a representatividade deste público nos diversos espaços de convivência social, atualmente com presença frequente nas escolas regulares, garantida por Legislações que versam sobre a Inclusão e Direitos desses sujeitos - a exemplo da Lei Nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - observamos que o tratamento das suas características particulares ainda é um desafio para médicos e terapeutas.

Mas o que as pessoas com TEA teriam em comum? A singularidade, o fato de serem únicas, de apresentarem características completamente diferentes, em graus diversos. Sendo Autismo leve, moderado ou severo, nenhuma pessoa com Autismo possui as mesmas características de outra com o mesmo diagnóstico. Por isso, nunca poderemos com a ajuda de manuais, testes, tabelas ou provas encontrar os mesmos sintomas em todos os diagnósticos de Autismo.

[1] É importante ressaltar que as identidades do garoto e do professor foram preservadas, por questões éticas, recebendo, respectivamente, os seguintes pseudônimos: Miguel e Cravo.

Poderemos citar como sintomas mais conhecidos: ausência de fala, dificuldade na socialização/interação, dificuldade em realizar o contato visual, déficit de atenção, presença de fala ecolálica, birras sem uma razão aparente, isolamento do contexto social, engajamentos em atividades repetitivas; interesses restritos; movimentos estereotipados; resistência a mudanças; necessidade de rotinas fixas; respostas pouco usuais ou descontextualizadas em relação a experiências sensoriais; em alguns casos, podem ser pensadores visuais, possuindo excelente memória fotográfica; podem desenvolver altas habilidades em áreas específicas, entre outros.

Os tratamentos dos sintomas do Autismo também se apresentam com uma diversidade de possibilidades, citamos como exemplo: Fonoaudiologia; Terapia Ocupacional; Psicoterapia; Psicopedagogia; Equoterapia; Musicoterapia; Prática esportiva em geral. No caso específico de Miguel, que frequenta a escola regular no turno matutino (em 2016 estudava no Infantil II, turma compatível a sua idade), o tratamento recomendado engloba: sessões de Terapia Ocupacional, com enfoque na Integração Sensorial, Fonoaudiologia e Psicoterapia, segundo a abordagem Comportamental de desenvolvimento, desde os 2 anos de idade. Todas as sessões são realizadas no turno vespertino.

A partir do ano de 2016, com 5 anos, Miguel inicia sua participação nas aulas de Judô, realizadas no espaço escolar, no contraturno. Esta escolha se apresenta como uma abertura para novas possibilidades de intervenção na formação de Miguel, pois consegue unir a estimulação motora e a interação social em uma mesma atividade. É nesta prática que focaremos nossas análises neste estudo de caso, ressaltando como o esporte pode promover o desenvolvimento motor e cognitivo em crianças com Autismo.

OBJETIVOS

Objetivo geral:

Refletir sobre como a prática esportiva do judô pode auxiliar na Inclusão e no desenvolvimento de uma criança com Autismo.

Objetivos específicos:

1 – Apresentar características do Transtorno do Espectro Autista e suas possibilidades de tratamento;

2 – Relacionar a prática esportiva do judô ao desenvolvimento cognitivo-motor de crianças com Autismo;

3 – Pontuar, através da realização de entrevista com o professor de judô e a observação do exame de troca de faixa, sobre como essa prática promove a Inclusão;

MÉTODO

Escolhemos como procedimento metodológico o Estudo de Caso, realizado dentro de uma abordagem histórico-cultural. Elucidaremos nossa pesquisa, de cunho qualitativo, a partir de apenas um caso. É importante ressaltar que não temos com isto objetivo de generalização a partir das análises demonstradas, posto que acreditamos que existe uma diversidade de comportamentos que se apresentam nos sujeitos com Autismo e níveis diversos dentro do Espectro, fato que por si só já nos aponta a impossibilidade da generalização. Nesse sentido, corroboramos com a ideia de Gil (2002), quando afirma que:

> [...] os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados. (GIL, 2002, p. 55)

Entendemos que o caso específico de Miguel é capaz de exemplificar, ainda que com seu caráter unitário, como a prática esportiva pode ser importante para a formação de laços sociais e uma ponte para a construção de novas habilidades, favorecendo dessa forma a aproximação com nossos objetivos. Para tanto utilizamos as seguintes metodologias: pesquisa bibliográfica; observação da cerimônia de troca de faixa, realizada na quadra da escola que o garoto estuda – em 16 de setembro de 2016, às 19 horas - e efetuação de um questionário de perguntas abertas com o professor de judô, o qual foi respondido por escrito e devolvido em 30 de janeiro de 2017.

O questionário oferecido ao professor Cravo foi composto por 6 perguntas e apresentava questões sobre a experiência docente, como professor de judô; prática de ensino; percepção acerca inclusão; e sobre o caso específico de Miguel e o desempenho do mesmo ao longo das aulas. A observação da cerimônia de troca de faixa foi importante para criar um panorama real sobre a relação de Miguel com o judô, seus colegas, professor e auxiliares.

DESENVOLVIMENTO

Para elucidar a importância da prática esportiva no desenvolvimento de pessoas com Autismo relatamos um exemplo significativo, encontrado em uma reportagem de 13 de abril de 2016. O título é "Judoca autista é homenageado em sessão solene na Assembleia Legislativa do Tocantins", a mesma conta como foi a participação de um garoto com Autismo em aulas de judô na Associação Desportiva Guerra, Entidade de Utilidade Pública Estadual, que mantém um projeto social no Tocantins desde 2009. Nos chama atenção o relato feito pelo professor Daniel Iglesias, durante a cerimônia de troca de faixa do aluno Pedro Henrique, sobre a Inclusão de alunos com deficiência:

> Eles precisam aprender as regras de convívio como qualquer outro aluno iniciante. Também precisam entender que existe o certo e o errado e o momento específico para cada atividade. E fica para os demais a mensagem que somos todos um pouquinho diferente um do outro, mas que isso não interfere em nada no nosso convívio. (ASCOM ADG, 2016, p. 01)

Observamos com essa fala que as características que podem se colocar como dificuldades para pessoas com Autismo, podem também ser plenamente superadas com a utilização de uma prática adequada às demandas específicas de cada aluno. Também demonstra como essa diversidade pode favorecer a experiência da prática esportiva, mostrando que as diferenças não são barreiras e que isto não interfere no bom relacionamento entre as pessoas.

Exatamente isso também percebemos durante a observação de troca de faixa de Miguel, realizada no dia 16 de setembro de 2016. Observamos que ele estava muito animado com o momento, pois sairia da faixa branca para a cinza, apesar da sua inquietude para esperar o início da cerimônia e sua dificuldade em permanecer sentado junto com os colegas,

observamos que ele conseguiu compreender o roteiro apresentado pelo professor, participando da rotina colocada por Cravo e realizando os movimentos solicitados para demonstrar as condições necessárias para efetivar a troca da faixa, contando sempre com a mediação dos auxiliares e estagiários presentes no evento.

O nome de Miguel foi o primeiro a ser chamado para receber a nova faixa, neste momento observamos a boa relação do professor com o aluno e a satisfação de Miguel em poder participar daquele momento, junto com seus colegas. Compreendemos que existe um simbolismo na troca de faixa, que aquele foi um momento festivo e muito importante para celebrar a evolução do mesmo na prática do judô. Assim, entendemos que é possível que seu diagnóstico possa dificultar a realização de alguns movimentos, mas sem nenhuma dúvida a formação de vínculos sociais e a melhoria da condição psicomotora de Miguel estão sendo proporcionados pela prática do esporte.

> [...] a atividade esportiva quando conduzida em uma perspectiva lúdica, utilizando como conteúdo as expressões corporais do movimento, as brincadeiras e os jogos, propicia momentos de alegria, prazer e satisfação. Avaliamos, assim, que quando trabalhada nessa direção a atividade esportiva pode efetivamente possibilitar a construção de um laço social (BONTEMPO; CHAVES; ARAUJO, 2012, p. 01).

Cravo, que possui 28 anos de experiência com o ensino do judô, justifica a importância da atividade esportiva, com o caráter acima descrito, quando afirma que trabalha em suas aulas valores humanos como "Sensibilidade, percepção e solidariedade. Através de questionamentos e exemplos práticos"[2]. Dessa forma, acreditamos que o judô torna-se uma porta de entrada para o desenvolvimento e a socialização das crianças.

Para o professor Cravo a prática do judô favorece o desenvolvimento das crianças, "[...] porque o judô trabalha várias temáticas: higiene; postura; hábitos disciplinares; questões humanitárias; interação e principalmente a socialização, a criança aprende fundamentos básicos brincando dando-lhes motivação e maturidade". O pensamento de Cravo traz uma definição para a prática esportiva que vai além da aprendizagem de execução de movimentos, podendo também ser capaz de favorecer a criação de hábitos, valores humanos e sociais. Portanto, corroboramos com a seguinte definição de prática esportiva:

[2] Iremos utilizar a formatação entre aspas, no corpo do texto, para as falas do professor Cravo.

> [...] é uma construção humana historicamente criada e socialmente desenvolvida. As práticas esportivas são consideradas atividades imprescindíveis ao desenvolvimento humano. São preceitos fundamentais à cidadania, à diversidade e à inclusão. (BONTEMPO; CHAVES; ARAUJO, 2012, p. 01)

Quando perguntado acerca do seu entendimento sobre "Inclusão", o professor Cravo deu a seguinte resposta "Independente de classe social, raça, deficiência, todos tem o mesmo direito na sociedade e respeito". Assim Cravo corrobora com a perspectiva de Inclusão que vá além de rampas e banheiros adaptados e que seja para a "Turma toda", conforme afirma Mantoan (2015). Ou seja, é importante que a escola e seus espaços de convivência sejam lugares de todos e para todos, independente de cor, fenótipo, funcionamento cerebral ou da ausência de algum membro do corpo.

Quando perguntado como ele avalia a experiência de Inclusão do aluno Miguel nas aulas de judô, no ano de 2016, Cravo respondeu "Foi uma vivência muito produtiva e de descobertas, avanço e retrocesso e de aprendizagem". Dessa forma, podemos perceber que "O professor precisa aprender a se relacionar com a realidade do mundo autístico. Nessa relação, quem aprende primeiro é o professor e quem vai ensinar-lhe é o seu aluno" (CUNHA, 2009, p. 33). Entendemos que a convivência com as singularidades é uma construção cotidiana e que tanto a maturidade biológica de Miguel, quanto o estreitamento da convivência entre professor-aluno, em conjunto com o auxílio da família, pode favorecer a experiência da Inclusão.

CONCLUSÕES

A nossa principal conclusão com esta pesquisa é que a prática esportiva do judô tem favorecido sobremaneira o desenvolvimento motor e cognitivo de Miguel, pois o mesmo demonstra interesse pela atividade e há construção de vínculo social com o professor e demais colegas, favorecendo a sua socialização, atuando positivamente e diretamente em alguns sintomas do Autismo. Todavia é importante considerar que "As atividades devem possuir caráter terapêutico, afetivo, social e pedagógico" (CUNHA, 2009, p. 54). Portanto, a escolha das atividades, inseridas pelo núcleo familiar no tratamento do TEA, deve levar em consideração as especificidades de cada caso.

> O autista, sendo um indivíduo único, é exclusivo enquanto pessoa. Embora tenha características peculiares no que se refere à síndrome, suas manifestações comportamentais diferenciam-se segundo seu nível linguístico e simbólico, quociente intelectual, temperamento, acentuação sintomática, histórico de vida, ambiente, condições clínicas, assim como todos nós. Portanto, nem tudo que venha dar resultado para uma pessoa com autismo serve de referência positiva à outra pessoa com a mesma síndrome. (ORRÚ, 2012, p. 30-31)

Com a análise deste caso pensamos ser possível fazer algumas considerações acerca da prática esportiva para sujeitos com deficiência. Inicialmente devemos levar em consideração a motivação, interesse e desafios de cada um, ressaltando os gostos pessoais de cada indivíduo para a escolha da prática. Portanto é fundamental levar em consideração a história de cada sujeito, o mais importante neste aspecto é manter o olhar individual em cada indivíduo, para além da deficiência. A prática esportiva é um aprendizado lúdico que certamente oportunizará a Inclusão em outras esferas sociais (escola, família, grupos de apoio, círculos de amizade). Nesse sentido, o esporte pode facilitar e fortalecer os laços sociais. A atividade física também pode auxiliar na realização das atividades da vida diária (AVD's), promovendo a autonomia do sujeito.

> Destacando as especificidades do espectro autista, é fundamental o investimento constante nos processos de coletividade. Propiciar condições para o desenvolvimento deles por meio do contato significativo e interativo com o outro é caminhar para além da caridade social, compreendendo suas ações como participações significativas no meio social. (CRUZ, 2014, p. 64)

O professor Cravo faz uma observação importante para a avaliação positiva da prática do judô por Miguel. Ele afirma que "Em 2017 ele está muito mais participativo". Apontando dessa foma a importância da continuidade dessa prática para viabilizar ainda mais ganhos no desenvolvimento do aluno. De acordo com Cruz (2014), "[...] é preciso que, por meio da coletividade, a pessoa autista possa caminhar de dentro do seu mundo próprio para o mundo social" (CRUZ, 2014, p. 61). Considerando a abordagem histórico-cultural, concluímos que é por meio das relações sociais mediadas que as pessoas com Autismo poderão obter conquistas no desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ASCOM ADG. **Judoca autista é homenageado em sessão solene na Assembleia Legislativa do Tocantins**. Disponível em: <http://www.boletimosotogari.com/2016/04/judoca-autista-e-homenageado-em-sessao.html> Acesso em: 05 de fev. 2017.

BONTEMPO, Valéria Lima; CHAVES, Rodrigo Nogueira; ARAÚJO, Andrea Souto. **O Esporte e a Construção do Laço Social.** Disponível em**:** <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/2369> Acesso em: 12 de dez. 2016.

BRASIL, **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei nº 12.764, Brasília, 27 de dezembro de 2012. Disponível em**:** <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/infanciahome_c/diversos_r/ d_jegislacao_diversos /Federal_Diversos/Lei%2012764-12> Acesso em: 05 de fev. 2017.

CRUZ, Talita. **Autismo e Inclusão**: experiências no Ensino Regular. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo:Atlas, 2002.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér**. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. 2005. Disponível em**:** <http://revistaescola.abril.com.br/preview.shtml> Acesso em: 10 de abr. 2015.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Ensinando a turma toda:** as diferenças na escola. Disponível em <https://direitoadiferenca.files.wordpress.com/2010/05/ensinando-a-turma-toda.pdf > Acesso em: 15 de set. de 2015.

MAROCCO, Vanessa; REZER, Carla dos Reis. **Educação física e autismo:** relações de conhecimento. Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. | UIVALI – Itajaí– SC 23 a 25 de setembro de 2010. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/vcsbce/vcsbce/schedConf/presentations > Acesso em 10 de nov. 2016.

MEC/SEESP. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

ORRÚ, Sílvia Ester. **As singularidades presentes em individuos com síndrome de asperger e autismo de alto-desempenho**. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/123267687/As-singularidades-presentes-em-individuos-com-sindrome-de-asperger-e-autismo-de-alto-desempenho-SILVIA-ESTER-ORRU-ISS-1984-2279 > Acesso em 12 de dez. 2016.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

ORRÚ, Silvia Ester. Trajetória, avanços e desafios na concepção e educação de educandos com autismo. ORRÚ, Silvia Ester (Org.). **Estudantes com Necessidades Especiais**: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SOUZA, Jessica Rezende; ASSIS, Renata Machado de. **Alunos autistas nas aulas de Educação Física:** limites e possibilidades do trabalho cotidiano. Disponível em <http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/viedipe/PDF/GT6%20Ed%20Fisica%20pdf/GT6_ALUNOS%20AUTISTAS%20NAS%20AULAS%20DE%20EDUCACAO%20FISICA.pdf> Acesso em 10 de nov. 2016.

CARACTERIZAÇÃO, IMPACTO E AÇÃO PEDAGÓGICA: PROBLEMATIZANDO A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E TEORIAS DA INTELIGÊNCIA [1] [2]

Letícia Garcia de Oliveira
Acadêmica do Curso de Pedagogia
Universidade Federal de Alfenas

Cláudia Gomes
Profa. Dra. Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL
Universidade Federal de Alfenas

Resumo

Compreender as interpretações e propostas existentes sobre a inteligência é importante quando se aborda o tema das altas habilidades/superdotação, principalmente por se tratarem de campos que se relacionam e cujos avanços científicos e de definição se encontram igualmente em desenvolvimento. Assim, este estudo lançou como objetivo verificar as convergências e divergências que correlacionam as teorias de inteligência e das altas habilidades/superdotação. Com base em metodologia de delineamento bibliográfico, selecionando livros e demais produções científicas, buscou-se explorar as teorias mais aceitas e expandidas por pesquisadores. Como resultados, pôde-se evidenciar as definições de inteligência e encaminhar discussões sobre as aproximações e relações entre inteligência e superdotação sob a perspectiva de diferentes teorias, das quais foram selecionados quatro pesquisadores que se ocuparam em investigar o constructo da inteligência e suas respectivas teorias, sendo elas: a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, a Teoria Triárquica da Inteligência de Robert Sternberg, a Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli e a Teoria da Inteligência Emocional de Daniel Goleman. Nas conclusões apontadas pela pesquisa, destaque se atribui para a superdotação de modo que a identificação de alunos com essa especificidade possam acontecer no contexto educacional para que tenham suas necessidades atendidas no cenário educativo, bem como rever as propostas formativas docentes centradas na formação qualitativa desses profissionais em todos os campos da educação. Além disso, explorou-se aspectos da formação docente e como esse processo se vincula com o entendimento conceitual da superdotação e da inteligência.

Palavras-chave: Superdotação; inteligência; formação docente.

INTRODUÇÃO

No campo da educação inclusiva é possível afirmar que muitos avanços vêm ocorrendo nos últimos anos. Dentre os elementos que são discutidos, destaque vem sendo atribuído à formação e atuação docente para a educação inclusiva, e isso inclui o que se refere

[1] Agradecemos à FAPEMIG pelo apoio.

[2] A pesquisa se originou de Iniciação Científica desenvolvida pela acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas, Letícia Garcia de Oliveira, sob orientação da Profa. Dra. Cláudia Gomes.

o atendimento educacional de alunos com altas habilidades/superdotação. No entanto, as definições conceituais que norteiam a superdotação estão ainda em processo de exploração, o que dificulta a formulação de metodologias e sistematizações que facilitem o atendimento ao aluno que apresenta as características da superdotação.

Compreender as intercomunicações estabelecidas entre a identificação do aluno com altas habilidades/superdotação e as ações pedagógicas favorecedoras ao desenvolvimento do mesmo requer a exploração da construção do pensamento docente sobre a concepção existente a respeito de quem é o sujeito que possui essa especificidade e quais são as proposições metodológicas para atuar no processo de escolarização desse aluno.

No entanto, de acordo com Nolêto (2008), as iniciativas de inclusão no sistema de ensino estão voltadas quase exclusivamente para o atendimento de alunos com deficiência, sendo que, após a Declaração de Salamanca (1994) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a modalidade de educação inclusiva passou a abranger também outras necessidades educacionais especiais, como, a título de exemplo, as altas habilidades/superdotação.

Tal fenômeno pode estar associado com a formação deficitária dos profissionais que atuam na área da educação. No caso exclusivo da superdotação, esses profissionais parecem ainda muito influenciados pela carência de informação que cerca a temática, e isso se torna um dos impeditivos para a identificação dos alunos que possuem esse potencial. Virgolim (2007) aponta a existência de uma lacuna na formação docente ao se observar a insuficiência de discussões envolvendo o tema das altas habilidades/superdotação nas universidades brasileiras, o que justificaria o despreparo profissional para atuar com alunos que apresentam as características dessa particularidade.

Esse apontamento se torna preocupante, uma vez que as escolas – local predominantemente ocupado por esses profissionais da educação – é um espaço de aproximação entre o desenvolvimento dos alunos e as problemáticas da socialização. Ou seja, espera-se desses sujeitos a capacidade de identificar e atuar com as necessidades educacionais especiais dos estudantes, o que não poderá ocorrer sem adequada formação docente.

OBJETIVOS

Interessada em problematizar tais elementos, esta pesquisa lançou como **objetivo geral:** explorar elementos voltados à relação dialética entre as definições existentes para o conceito de altas habilidades/superdotação e as teorias da inteligência, e como se vinculam às

problemáticas da formação docente. Considerando que as altas habilidades/superdotação se apresentam como campo ainda defasado pela constante progressão que envolve a educação inclusiva, espera-se que este estudo represente uma ferramenta exploratória no sentido de contribuir para pesquisas futuras, tanto no que diz respeito às altas habilidades/superdotação, quanto às definições da inteligência.

MÉTODO

Considerando o objetivo pretendido com este estudo, optou-se por realizar pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Godoy (1995) sintetiza que:

> (...) a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar fenômenos que envolvam os seres humanos e suas intricadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes (...) Segundo essa perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto do qual é parte (GODOY, 1995, p.21).

O processo da pesquisa bibliográfica "implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório." (LIMA e MIOTO, 2007, p.38). Assim, nessa pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa foram analisadas obras bibliográficas condizentes com o tema que puderam ser organizadas para delinear discussões referentes à superdotação, inteligência e formação docente, estruturadas nos capítulos a seguir.

DESENVOLVIMENTO

No Brasil, o direcionamento de práticas educacionais respaldadas na proposta da educação inclusiva só recebeu merecido destaque após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em 1994, cujos postulados viriam a compor o que hoje conhecemos como Declaração de Salamanca, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (NOLÊTO, 2008).

Nesse cenário da educação inclusiva, Negrini e Freitas (2008) ressaltam a importância da formação de professores para que esse profissional possa trabalhar efetivamente e qualitativamente "com a diferença, com o intuito de constituir novas posições a respeito das necessidades individuais dos alunos" (NEGRINI; FREITAS; 2008, p.275).

Entretanto, tanto Rangini e Costa (2011) quanto Nolêto (2008), chamam atenção para o fato de que, no Brasil, ainda se tem um desfavorecimento às altas habilidades/superdotação em comparação com outras necessidades educacionais especiais, ressaltando o fato de que muitas pessoas ainda associam as necessidades educacionais especiais especificamente às deficiências de causa orgânica, sendo que:

> (...) não são apenas os alunos com algum tipo de deficiência que requerem um atendimento educacional especializado na rede regular de ensino, mas também aqueles que têm necessidades educacionais especiais em função de condições, disfunções, limitações ou dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos (não relacionadas à deficiência auditiva ou surdez), bem como possuir altas habilidades/superdotação (...) (NOLÊTO, 2008, p.116).

A inclusão de alunos com altas habilidade/superdotação se apresenta, portanto, dissimulada não apenas pela insuficiência de propostas formativas de profissionais da educação, mas também pela própria lógica da educação inclusiva que prioriza subjetivamente as ações de reorganização educativa destinadas a um grupo mais seleto de necessidades educacionais especiais. De acordo com algumas colocações levantadas por Andres (2010), na atual legislação nacional e bases normativas, os subsídios que se dedicam especificamente às pessoas com altas habilidades/superdotação são exíguos.

> Este segmento social, quando considerado na legislação, via de regra, o é como se subconjunto fosse do segmento maior das 'pessoas com deficiência', não obstante a evidente impropriedade. Entre as várias consequências deste fato, está o tratamento legal muito mais detalhado e específico das deficiências e a ligeireza, falta de atenção ou, na maior parte dos casos, a desconsideração pura e simples dos aspectos especificamente concernentes aos alunos talentosos ou portadores de altas habilidades (ANDRES, 2010, p.9).

No que confere à legislação, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica mencionam as altas habilidades/superdotação da seguinte maneira:

> Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: (...)
> III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os alunos com altas habilidades/superdotação são definido como aqueles que:

> (...) demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008)

No âmbito cientifico a definição objetiva das altas habilidades/superdotação ainda é explorada por pesquisadores e pesquisadoras. Camargo e Freitas (2013), na tentativa de responder o que é a alta habilidade/superdotação declaram que:

> A resposta é que ainda não existe um consenso do conceito/da definição de AH/SD, (...) apenas indicativos que ajudam a refletir sobre os comportamentos/indicadores e características apresentados por pessoas com AH/SD e/ou tentativas de explicar o alto funcionamento do intelecto humano em uma ou mais áreas específicas. (CAMARGO; FREITAS, 2013, p. 32).

Dentre diversas propostas mais promissoras para a compreensão das altas habilidades, a maioria está respaldada na Teoria dos Três de Joseph Renzulli que propõe a superdotação factual quando composta por um conjunto de três características, sendo elas a habilidade acima da média, o comprometimento com a tarefa e a criatividade (RENZULLI, 2004). Porém, outras teorias que se ocuparam com o desenvolvimento humano no tocante à inteligência contribuem em alguma medida para a compreensão das altas/habilidades e, desse modo, o capítulo seguinte abordará algumas dessas concepções.

SUPERDOTAÇÃO E A INTELIGÊNCIA: DISCUSSÕES PERTINENTES.

Indivíduos que se destacavam por desempenhar habilidades consideradas acima da média sempre inspiraram pesquisadores através dos séculos (ROBINSON; CLINKENBEARD, 2008). Alguns dos relatos mais recorrentes podem ser identificados na Grécia Antiga, quando na Academia de Platão aplicava-se a ideia de que os mais capazes deveriam ser selecionados a partir da sua inteligência e desempenho físico (GAMA 2001, *apud* CUPERTINO, 2008).

Ao longo do período histórico que compreendeu os séculos XV à XVI, por exemplo, pessoas que apresentavam a capacidade de realizar práticas incomuns se comparadas a um senso geral, foram tidas como endemoniadas e praticantes de bruxaria; no fim dessa mesma época assomou-se a concepção da mente como composição do cérebro e do sistema nervoso,

creditando a teoria de que qualquer manifestação emocional – fosse de genialidade ou insanidade – estava associada a uma instabilidade cerebral e patológica irreversível (VIRGOLIM, 1997).

Coerente com esses períodos, Robinson e Clinkenbeard (2008), ao explorarem a superdotação sob um ponto de vista histórico, e respaldados nas proposições de diversos autores que se ocuparam dessa mesma tarefa, apontam que o pesquisador Grinder (1985) divide a história da superdotação em três momentos, sendo eles:

> [...] **giftedness and divinity, giftedness and neuroses, and giftedness and the rise of mental tests**. First, he traces the beliefs of the Greeks and Romans concerning talented individuals or eminent adults as people touched by divinity. For the Western ancients, to be good at something was to be divinely inspired in the tradition of muses. According to Grinder, the second epoch of preoccupation with giftedness is best captured by the connections made between giftedness and neuroses. Fueled by the rise of science and humanism in the Renaissance, thinkers increased their focus on the individual as a subject of inquiry. During this period, the practice of medicine provided a platform for observing the human body and behavior, and ultimately led to the linkage of intellectual prowess with nervous instability. [...] Finally, Grinder's third epoch in the history of giftedness focuses on the importance of mental testing (ROBINSON; CLINKENBEARD, 2008, p.14, grifo da autora).

Se considerarmos o terceiro momento, embora os testes mentais não findem as especulações no que diz respeito à compreensibilidade dos processos intelectuais, também não se pode desconsiderar os impactos posteriores ao seu desenvolvimento. Foi o trabalho elaborado por Alfred Binet e seu aluno Théodore Simon que subsidiou a formulação dos testes mentais respaldados na concepção de idade mental, que em um primeiro momento objetivava classificar o atraso mental de crianças em comparação com aquelas que eram consideradas normais. Posteriormente, em 1911, Willian Stern propôs que as medidas obtidas nos testes de inteligência fossem denominadas como "quociente mental", terminologia que se difundiu ao QI (Quociente de Inteligência) utilizado nos dias atuais (VIRGOLIM, 2007).

Os testes psicossométricos se tornaram populares principalmente na América do Norte, em grande parte por se mostrarem aptos naquilo que se propunham a fazer: quantificar a inteligência. No entanto, além de críticas referentes à ineficiência dos testes mentais quando vistos sob uma perspectiva social e relacional, também pouca atenção foi direcionada para a compreensibilidade da inteligência, o que resultou em testes que enumeram uma inteligência cujo próprio teste não se propõe a definir. Guimarães (2004) chama atenção para o fato de que o percurso progressivo dos testes mentais difundiram, paralelamente, inúmeras tentativas de

investigar e formular instrumentos que se mostrassem capazes em delimitar o conjunto de características que definiriam o constructo da inteligência.

Compreender as interpretações e propostas existentes sobre a inteligência é um movimento importante quando se aborda o tema das altas habilidades/superdotação, principalmente por se tratarem de campos que se relacionam e cujos avanços científicos e de definição se encontram igualmente em desenvolvimento.

> A definição de Altas Habilidades/Superdotação está intimamente ligada aos vários conceitos de Inteligência. O senso comum relaciona o termo "superdotado" com "mais inteligente" do que seria normal ou esperado. A partir dos conceitos de Inteligência foram propostos conceitos de Altas Habilidades/Superdotação (MARQUES, 2010, p.41).

Pensando em explorar algumas das definições de inteligência e encaminhar discussões sobre as aproximações e relações entre inteligência e superdotação sob a perspectiva de diferentes teorias, foram selecionados quatro pesquisadores que se ocuparam em investigar o constructo da inteligência e cujos preceitos serão expostos a seguir:

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner:

Gardner (1995) explora a questão da inteligência como pluralista da visão da inteligência tradicional que se encontra pautada nas operacionalizações de responder a itens em testes intelectuais, e contesta a generalização da idade mental como inerente às experiências ou treinamento que fazem parte da formação de vida do sujeito. Ainda segundo o autor, sua Teoria das Inteligências Múltiplas concebe que:

> [...] uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo (GARDNER, 1995, p.21).

Na Teoria das Inteligências Múltiplas, notória preocupação é direcionada para a questão da valorização cultural que compreende as ações exercidas pelos sujeitos na resolução de problemas ou elaboração de produtos, ações essas que, como apontado acima, representam a dinâmica da inteligência em si (GAMA, 2014). Dessa forma, a compreensão de cultura é um rudimento básico da teoria de Gardner:

> A noção de cultura é básica para a Teoria das Inteligências Múltiplas. Com a sua definição de inteligência como a habilidade para resolver problemas ou criar produtos que são significativos em um ou mais ambientes culturais, Gardner sugere que alguns talentos só se desenvolvem porque são valorizados pelo ambiente (GAMA, 2014, p.670).

A ênfase na valorização cultural é importante para compreender e situar a proposta de Gardner, pois corre-se o risco de desconsiderar a proposta das inteligências múltiplas precocemente pelo fato de o leitor estar inserido em um ambiente cultural que releva determinada inteligência e ignora completamente alguma outra, sendo que a "seletiva atenção que os pesquisadores atuais estão dando a habilidades que tradicionalmente não têm sido reconhecidas como sinal de inteligência *per se* representa uma nova e promissora direção na pesquisa das inteligências humanas" (VIRGOLIM, 2007, p.32).

Inicialmente, Gardner (1995) propunha a existência de sete inteligências que podiam se relacionar ou não, e que cada inteligência seria sustentada por núcleos ativadores que desencadeariam um conjunto de operações identificáveis no interior de cada inteligência por estímulos externos ou internos. Outra característica das inteligências propostas na Teoria das Inteligências Múltiplas estaria relacionada à possibilidade de serem decodificáveis em um sistema simbólico.

> Uma inteligência também deve ser capaz de ser codificada num sistema de símbolos – um sistema de significados culturalmente criado, que captura e transmite formas importantes de informação. A linguagem, a pintura e a matemática são apenas três sistemas de símbolos quase universais, necessário à sobrevivência e produtividade humanas. [...] Embora seja possível que uma inteligência prossiga sem um sistema simbólico concomitante, uma característica primária da inteligência humana provavelmente é a sua gravitação rumo a essa incorporação (GARDNER, 1995, p.22).

Ao fazer referencia às inteligências existentes, fica clara a constante busca do autor em abranger todos os campos do conhecimento humano em seus mais diversos ambientes culturais. As sete inteligências iniciais apresentadas pelo autor foram classificadas como inteligência linguística, lógico-matemática, cinestésica, musical, espacial, interpessoal e intrapessoal; alguns anos depois ele passou a considerar em sua teoria também a inteligência naturalista, somando um total de oito inteligências (GAMA, 2014). Atualmente, existem apontamentos que mencionam o interesse de Gardner em uma nona inteligência – que estaria ainda em estudo – denominada como inteligência espiritual (VIRGOLIM, 2007). Na tabela a seguir, estarão listadas as atuais oito inteligências da Teoria das Inteligências Múltiplas:

Figura 1 *– Síntese das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1994), com pontuações embasadas nas reflexões de Gama (2014) e Virgolim (2007).*

INTELIGÊNCIA:	CARACTERÍSTICAS
Inteligência Linguística	Representa o campo de domínio das composições linguísticas, sensibilidade para as características das palavras e funções da linguagem; manipulação do uso das palavras para aplicação em relações e interações;
Inteligência Lógico-Matemática	Sensibilidade para padrões, ordem e sistematização; para explorar relações e categorias através da manipulação de objetos ou símbolos; capacidade de lidar com séries de raciocínios na resolução de problemas;
Inteligência Cinestésica	Diz respeito à utilização de parte ou de todo o corpo para resolver problemas ou criar produtos. Exemplo dessa inteligência são os atletas e dançarinos, e outras ocupação que demandam determinada coordenação e minuciosidade;
Inteligência Musical	Facilidade para discernir sons, ritmos e timbres, e também para compor ou reproduzir um conjunto musical;
Inteligência Espacial	Habilidade com o reconhecimento do espaço e suas características visuais; capacidade para estruturar formas e objetos mentalmente e compor tudo em uma representação visual ou espacial;
Inteligência Interpessoal	Aptidão para reconhecer manifestações de humor e temperamento de outras pessoas; para perceber intenções de outros e reagir a partir dessa percepção;
Inteligência Intrapessoal	Habilidade para identificar os próprios sentimentos, necessidades e desejos, tendo uma sólida concepção de si para a projeção de decisões na resolução de problemas e elaboração de produtos; é considerada uma das inteligências mais difícil de ser identificada por não haver características observáveis;
Inteligência Naturalista	Sensibilidade com os elementos da natureza, a flora e fauna, no que diz respeito à distinção e interação com o mundo natural de forma produtiva.

Teoria Triárquica da Inteligência de Robert Sternberg.:

Se na Teoria das Inteligências Múltiplas sobressai-se em alguma medida o desempenho isolado das inteligências propostas, a Teoria Triárquica da Inteligência intenta desvelar até que ponto as inteligências funcionam juntas. “Segundo a teoria triárquica, a inteligência inclui três aspectos, tratando da relação da inteligência (1) com o mundo interior da pessoa, (2) com a experiência e (3) com o mundo exterior” (STERNBERG, 2008, p.471-472).

Gama (2014) explica que a teoria de Sternberg propõe a existência de três sub-teorias que estão ligadas aos aspectos da inteligência. Dessa forma, a primeira sub-teoria diz respeito ao mundo interior da pessoa, sendo composta por três componentes específicos de processar informações, sendo eles:

> [...] (a) componentes de aquisição de conhecimento; (b) componentes de desempenho, e (c) metacomponentes. Sternberg define componente como sendo um processamento elementar de informações, que opera nas representações internas de objetos ou símbolos. Os componentes desempenham três tipos de funções: os de aquisição de conhecimento são processos usados na aprendizagem de coisas novas; os de desempenho são processos de execução de uma tarefa; e os metacomponentes são processos elevados, usados em planejamento, monitoramento e decisão no desempenho de tarefas (GAMA, 2014, p. 670).

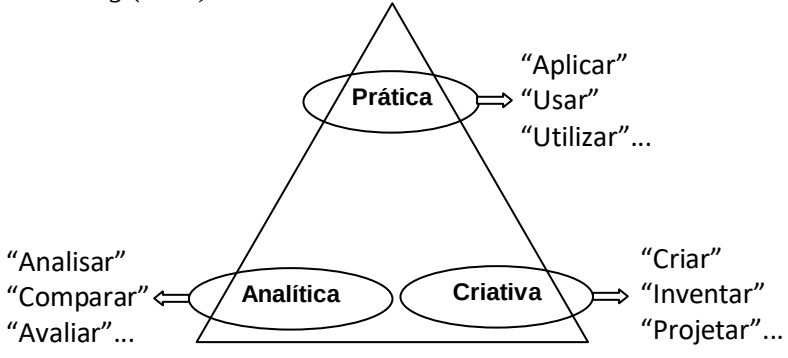
A segunda sub-teoria, referente à relação da inteligência com a experienciação, emerge dos processos existentes na aquisição de um conhecimento considerado novo, até que este se torne corriqueiro. Ou seja, as situações vivenciadas por cada sujeito apresentam variáveis graus de experiência, sendo que uma situação considerada como novidade por uma pessoa pode ser algo recorrente na vida de outro alguém, assim, na medida em que “uma tarefa torna-se mais conhecida, muitos de seus aspectos podem tornar-se automáticos. [...] Uma tarefa nova apresenta demandas à inteligência diferentes daquelas de uma tarefa para a qual se desenvolveram procedimentos automáticos” (STERNBERG, 2008, p. 472).

A relação da inteligência com o mundo exterior é o aspecto que define a terceira sub-teoria da Teoria Triárquica da Inteligência. Segundo Sternberg (2008), nessa sub-teoria explora-se a função da inteligência na aplicação de três funções em contextos reais. De forma sucinta, pode-se dizer que a primeira dessas funções é a adaptação do sujeito ao ambiente, quando este apreende conceitos implícitos e explícitos que compõem a realidade do ambiente e que são importantes para a harmonia em determinado espaço; a segunda função é a

capacidade de moldar os ambientes para criar novos ambientes, quando a partir da adaptação a pessoa passa a incutir algumas características próprias que passam a compor aquela realidade; e a terceira função é a de escolher novos ambientes quando a adaptação ou moldura não puderam se concretizar por diversos motivos (STERNBERG, 2008).

Se essas subteorias caracterizam o funcionamento do comportamento inteligente, Sternberg (2008) propõe que a inteligência se define a partir de três capacidades, direcionadas a clarificar o desempenho elevado de um sujeito em uma ou mais dessas capacidades, sendo elas: a analítica, na qual as estratégias utilizadas na manipulação de problemas ou relações incluem ações como comparação e análise; a criativa, relacionada com o enfrentamento de situações novas a partir de uma reflexão que demande uma atitude também nova e diferenciada; e a capacidade prática, referente à aplicação de conhecimentos automatizados em contextos cotidianos (STERNBERG, 2008).

Figura 2 – *Modelo das capacidades que definem a inteligência segundo a Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg (2008).*



Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli:

A Teoria dos Três Anéis se aproxima das teorias anteriores ao considerar a inteligência um conceito multifacetado (VIRGOLIM, 2007). No entanto, a teoria de Renzulli focou-se em investigar o desempenho superior de alguns sujeitos, para então desenvolver uma proposta que determinasse o mecanismo de funcionamento desse desempenho, atentando-se na maior parte de sua obra mais na atuação que o desempenho demanda do que na potencialidade que representa (TITON; SAKAGUTTI, 2012).

Tal como Gardner e Sternberg, Renzulli também intentava contestar as medidas de inteligência tradicionais quantificadas nos testes de inteligência, e propôs em sua Teoria dos Três Anéis que o desempenho inteligente seria o resultado da confluência de três anéis

representativos de características humanas, que seriam: a habilidade acima da média, o pensamento criativo e o envolvimento com a tarefa (VIRGOLIM, 2007).

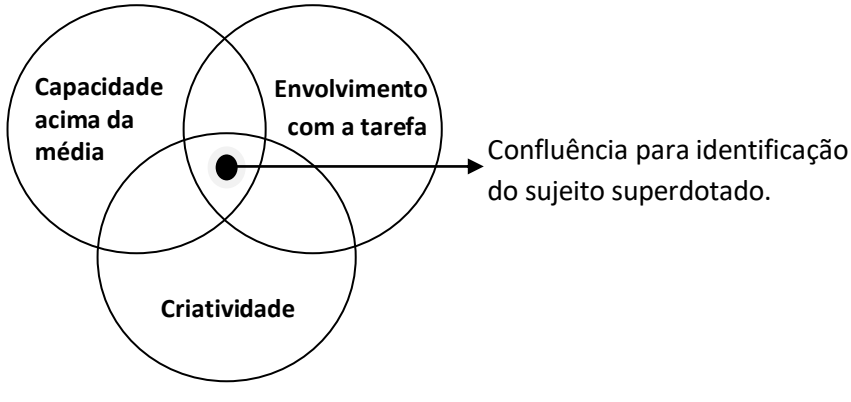
Antipoff e Campos (2010) salientam os aspectos gerais de cada representação presente nos três anéis da teoria, e destacam que na habilidade acima da média deve-se considerar a presença tanto de habilidades gerais, relacionadas com o processamento de informações e integração de experiências resultantes às adequações em diferentes situações; como especificas, na qual se incorporam aspectos de aquisição de conhecimentos práticos que sustentem a atuação do sujeito em uma ou mais áreas específicas da atividade humana. O envolvimento com a tarefa e a criatividades podem ser entendidos da seguinte maneira:

> O envolvimento com a tarefa relaciona-se com a motivação que está diretamente ligada à energia pessoal canalizada para uma determinada tarefa que envolve, também, perseverança, persistência e dedicação [...] Já o fator criatividade pode ser observado a partir da fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, curiosidade e possibilidade de abertura a novas experiências. (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010, p.302).

Há de se observar que um componente importante na Teoria dos Três Anéis é que grande destaque se apresenta nas discussões sobre o sujeito superdotado, cuja confluência dos três anéis caracteriza propriedades de identificação desse sujeito. Na definição de superdotação, Renzulli (2004) a divide em dois tipos: a superdotação escolar ou acadêmica, e a superdotação produtivo criativa.

A superdotação acadêmica é aquela na qual o aluno apresenta capacidades acima da média nos testes de avaliação tradicional, obtendo notas altas e apresentando facilidade para lidar com o conteúdo curricular (MARQUES, 2010). O segundo tipo de superdotação seria o produtivo-criativo, "a qual descreve uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamentos de uma forma integrada, indutiva e orientada para um problema real" (TITON; SAKAGUTTI, 2012, p.208).

Figura 3 *– Esquema dos anéis que compõem a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2004), adaptado, também, de pontuações feitas por Virgolim (2007) e Marques (2010).*



Teoria da Inteligência Emocional de Daniel Goleman:

A Teoria da Inteligência Emocional foi elaborada a partir de uma concepção que considera a emoção um fator primário no processo intelectual do sujeito. Nessa perspectiva, a emoção é considerada tanto de ordem biológica como psicológica, como podemos ver a seguir:

> Eu entendo que emoção se refere a um sentimento e seus pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, e a uma gama de tendências para agir. Há centenas de emoções, juntamente com suas combinações, variações, mutações e matizes. Na verdade, existem mais sutilezas de emoções do que as palavras que temos para defini-las (GOLEMAN, 1995, s/p).

De maneira sintética, a Inteligência Emocional faz relevância em como a maturidade emocional compactua para a aquisição intelectual do sujeito, ao invés de considerar a genialidade mental que é medida a partir dos testes de QI (SOBRAL, 2013, p.42).

De acordo com Goleman (1995) a inteligência emocional compreende campos aplicáveis da vivência humana. A autoconsciência emocional é um aspecto da inteligência que compactua com o reconhecimento e designação das próprias emoções, na qual o sujeito reconhece a diferença entre sentir e agir. Na esfera do controle das emoções, estão difundidos a positivação da emoção, de forma que o sujeito se torne tolerante à frustração, ira, ataques verbais e comportamento agressivo ou autodestrutivo.

Canalizar produtivamente as emoções é, aqui, um componente da inteligência emocional que depreende características como comunicação, concentração, autocontrole e bom desempenho em situações de aproveitamento. A empatia, ou capacidade de ler as emoções, seria uma esfera destinada aos aspectos relacionais, em que a habilidade de adotar a perspectiva do outro e sensibilidade àquilo que não diz respeito apenas a si próprio são destaques. Por último, Goleman (1995) também aborda a conduta na maneira como o sujeito lida com os relacionamentos, de forma que a inteligência estaria associada à capacidade de analisar e compreender relacionamentos e na solução de conflitos e negociação de desacordos.

Distanciamento, aproximações e desacordos:

As teorias da inteligência podem ser classificadas a partir de quatro grandes subgrupos, sendo eles: as teorias de ordem psicométricas, desenvolvimentistas, socioculturais e cognitivistas (PÉREZ, 2008). Esses subgrupos nos ajudam a compreender quais percursos e

avanços a exploração da inteligência têm alcançado, e perceber o que mais aparece como tendência satisfatória para a definição do sujeito superdotado/alto habilidoso.

A Teoria das Inteligências Múltiplas e a Teoria Triárquica da Inteligência são teorias de ordem cognitivista, ou seja, consideram que os mecanismos mentais são processos implícitos do comportamento inteligente (VIEIRA, 2002). As duas se aproximam no sentido de propor que a inteligência deve ser entendida a partir de definições plurais, com mais de uma inteligência ou componentes.

> Proponho que a Teoria das Inteligências Múltiplas e a Teoria Triárquica da Inteligência são teorias compatíveis de inteligência: a ideia de que há, pelo menos, oito inteligências, correspondendo a diferentes sistemas simbólicos e a ideia de que há três diferentes formas de pensamento (GAMA, 2014, p. 671).

Olhar para as teorias da inteligência a partir desses subgrupos possibilita perceber as convergências entre as teorias. Obviamente, as aproximações e, até mesmo, sinonímias, existem, uma vez que o objeto de estudo é o mesmo. Nesse sentido, é ainda mais preciso enxergar nas teorias de mesma ordem a intensidade com a qual as propostas de cada uma se parecem e onde se distanciam, como é o caso das Teorias da Inteligência Múltiplas e a Triárquica da Inteligência. Uma das inteligências de Gardner, a inteligência intrapessoal, apresenta muitos aspectos que conversam com a Teoria Emocional, ao explorar as formas como um sujeito percebe o outro e suas manifestações.

No entanto, com tantas teorias sobre o funcionamento da inteligência, perde-se a centralidade do sujeito no estudo do objeto, ou seja, a inteligência por si não se caracteriza objeto a não ser dentro de um enquadramento no qual ela passa a ser utilizada por alguém. Subdividir a inteligência em mais de uma inteligência ou componente ocasiona como efeito colateral reconhecer que não estamos lidando com a inteligência, mas com campos do conhecimento e a prática de se relacionar com eles. Do mesmo modo, compactar a inteligência ao dinamismo emocional é como eliminar a racionalidade como diferencial humano.

Não se trata de realizar um estudo para desvalorizar, ou mesmo, contrariar o que as Teorias acima citadas têm a contribuir para a compreensão da inteligência, mas de buscar nas suas aproximações a consolidação de que é possível unificar o significado da inteligência, buscando um referencial que posicione sujeito e objeto do estudo.

CENÁRIO FORMATIVO: DOCÊNCIA E SUPERDOTAÇÃO

No cenário educacional, a ausência de respaldos legislativos específicos e políticas públicas que tencionem uma formação continuada de professores para acompanhar os progressos científicos sobre sujeitos que possuem altas habilidades afetam o desempenho de profissionais da educação. Como apontado por Rangini e Costa (2011), problemas como a insuficiência de iniciativas voltadas à identificação de alunos com indícios de altas habilidades/superdotação nas escolas brasileiras da rede pública estão vinculados ao despreparo profissional de professores (as) e profissionais da educação que atuam nesses espaços de ensino e aprendizagem, bem como os mitos que circundam a temática.

> A formação de professores e profissionais da educação acerca da temática, ainda pouco demarcada, falta de cursos, em universidades, que direcionem para a área e mitos são barreiras que impedem os educandos de receberem o atendimento nas escolas (RANGINI; COSTA, 2011, p.22).

Trata-se da problematização dicotômica entre o conhecimento espontâneo e o sistematizado no que tange à formação docente. Gatti (2010) assinala que a atual legislação determina que os cursos de licenciatura são os responsáveis pela formação dos professores para trabalharem na educação básica:

> As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial (GATTI, 2010, p. 1359).

Se considerarmos a existência de propostas que priorizam a profissionalização/formação como suficiente por meio da certificação em qualquer área, se torna preocupante confiar que os cursos e a forma como estão estruturados sejam o bastante para garantir a atuação desses sujeitos dentro de processos educativos. Ainda de acordo com a autora:

> A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI, 2010, p. 1375).

Outra problematização se vincula à formação docente quando levantadas questão referentes às dificuldades de atuação para identificar e trabalhar efetivamente com alunos que

possuem altas habilidades/superdotação. Forma-se um paradigma se pensarmos no processo de construção da identidade docente, uma vez que a reconfiguração das práticas dependem da experimentação de novas propostas pedagógicas. Guimarães (2004) ao investigar legislativamente o perfil de professor que se espera para atuar com alunos com altas habilidades/superdotação, expõe da seguinte maneira:

> Sob uma ótica mais realista de quem lida com o dia-a-dia do professor, observamos que essa proposta desenha o perfil de um superprofessor que, além de não ter um curso de formação inicial que o prepare para lidar com o portador de altas habilidades, deverá fazer a mágica de "ajustá-lo" em sala de aula, ter inúmeras virtudes e ser um facilitador da aprendizagem do aluno (GUIMARÃES, 2004, 43).

Lopes, Lenharo e Capellini (2014) corroboram com a indicação de que a qualidade da formação por si só já representa um importante instrumento de atuação no processo de escolarização do aluno superdotado, uma vez que tanto a qualidade da formação inicial quanto as iniciativas de formação continuada se mostram insuficientes.

> No que se refere à formação normal e continuada de professores com foco em Altas Habilidades/Superdotação, observa-se quase inexistentes. Isso ocasiona conhecimento docente frágil, e dificulta a identificação e o trabalho em sala de aula com alunos que apresentam comportamentos superdotados (LOPES; LENHARO; CAPELLINI, 2014, p. 46).

Dessa forma, as dificuldades enfrentadas pelos professores no que confere à escolarização de alunos com altas habilidades não se restringe à identificação, pois mesmo que a identificação seja possível, a elaboração de metodologias favoráveis ao desenvolvimento desses alunos se mostra desfavorecida pela ausência de investimentos de ordem formativa. Atualmente, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação ganham destaque nessa perspectiva de apoio educacional continuado. De acordo com Rangini e Costa (2011) os núcleos têm como objetivos:

> [...] promover atendimento aos educandos com altas habilidades, formar e capacitar os professores para identificar e atender esses alunos, bem como, oferecer acompanhamento aos pais e a comunidade escolar, no sentido de produzir conhecimento sobre o tema. O MEC pretende, por meio dessa iniciativa, disseminar informações e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade. (RANGINI; COSTA, 2001, p. 21).

Considerando que as altas habilidades/superdotação se encontram submersas em um quadro no qual se somam a constante busca pela disseminação da educação inclusiva na rede regular de ensino, a necessidade de formação docente inicial e continuada de qualidade, e as dificuldades de atuação profissional, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação são o que de mais promissor se pode considerar ao apoio a esses alunos e, mesmo assim, os resultados desde sua implementação ainda são ínfimos (RANGINI; COSTA, 2011).

Esse pensamento compactua com a proposta de pensar na formação docente sem descartar os fenômenos que viabilizam o pensamento individual e coletivo, os sentidos e significados configurados pelos grupos que valorizam o processo educativo como um acontecimento determinante e determinado nas configurações sociais. Ou seja, considerando o objetivo da presente pesquisa, de analisar como docentes em formação inicial compreendem as altas habilidades/superdotação, compatibiliza-se a necessidade de rever a formação docente como um fenômeno que compreende, também, a experimentação atrelada à inovação, aos saberes pedagógicos atrelados com a reflexão crítica e investigativa (NÓVOA, 1997).

CONCLUSÕES

Se por um lado o tema das altas habilidades/superdotação é um campo ainda pouco explorado na perspectiva da educação inclusiva, a formação docente inicial e continuada possui abrangência de levantamentos, problematizações e definições em diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Atrelar discussões pautadas na formação como subsídio para aprimorar o atendimento educacional à alunos com altas habilidades/superdotação se torna uma proposta promissora, tanto no que diz respeito à produção científica, quanto ao esclarecimento de situações reais para os públicos alvos (o professor e o aluno).

Ainda, percebeu-se a necessidade de investigar e considerar as altas habilidades como conceito central em um processo inclusivo, e não apenas como subconjunto da educação especial, já que esse pressuposto, disseminado na legislação, é espelhado na formação dos professores, impedindo que sejam elaboradas novas propostas sobre a compreensão das altas habilidades/superdotação por professores da rede regular de ensino.

As definições da inteligência apresentam aproximações que contribuem significativamente para o entendimento dos processos que subsidiam a inteligência, mas percebe-se uma dificuldade em encontrar propostas que propiciem a identificação do aluno superdotado a partir do entendimento da inteligência. Tal dificuldade pode estar relacionada

com a escassa fonte de definições tanto no que diz respeito às definições de inteligência quanto da superdotação.

É preciso dar atenção ao fenômeno da superdotação, de modo que a identificação de alunos com essa especificidade possam acontecer no contexto educacional para que tenham suas necessidades atendidas no cenário educativo, bem como rever as propostas formativas centrada na formação qualitativa desses profissionais em todos os campos da educação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉS, A. **Educação de alunos superdotados/altas habilidades:** legislação e normas nacionais: legislação internacional, América do Norte (EUA e Canadá), América Latina (Argentina, Chile e Peru), União Européia (Alemanha, Espanha, Finlândia e França). Brasília: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 2010.

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Psicologia Escolar Educacional**, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001, MEC/SEESP, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Ministério da Educação e Cultura. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 fev. 2017.

CAMARGO, R. G.; FREITAS, S. N. *Altas habilidades/superdotação por estudantes com altas habilidades/superdotação.* **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, Publicação Semestral da ConBrasSD – Conselho Brasileiro para Superdotação. jan/jun 2013, v. 1, n. 1.

CUPERTINO, C. M. B. (org.). **Um olhar para as altas habilidades:** construindo caminhos/Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008.

GATTI, B.A. Formação de Professores no Brasil*:* características e problemas, v. 31 **Educ. Soc.,** Campinas, out.-dez. 2010.

GAMA, M. As teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. **Revista Educação Especial,** Vol. 27. (50), páginas: 665-673; 2014.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente:** a Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas; 1994.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, Mai/Jun, 1995.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 68 ed. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 1995.

GUIMARÃES, A. C. M. **Um estudo sobre a formação do professor e a inclusão da criança superdotada universidade de Uberaba.** 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.

LIMA. T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katál,** Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LOPES, J. F.; LENHARO, N. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Formação docente sobre altas habilidades / superdotação e a construção da escola inclusiva. **Interciência & Sociedade**, v. 3, n. 2, 2014.

MARQUES, C. R. **Levantamento de crianças com indicadores de altas habilidades em Jaboticabal/São Paulo.** 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

NEGRINI, T.; FREITAS. S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Educação Especial,** Santa Maria, n. 32, p. 273-284, 2008.

NOLÊTO, B. M. S. Políticas Educacionais de Inclusão de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica. **Tempos e Espaços em Educação**, UFS, v.1, p. 115-126, jul./dez, 2008.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 3 ed.1997.

PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão:** o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. Porto Alegre: PUC, 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2008.

ROBINSON, A.; CLINKENBEARD, P.R. History of Giftedness: Perspectives from the Past Presage Modern Scholarship. S.I. Pfeiffer (ed.), **Handbook of Giftedness in Children**. 13 © Springer Science+Business Media, LLC 2008.

RANGINI, R. A.; COSTA, M. P. R. A educação dos superdotados: História e exclusão. **Revista Educação**, v.6, n.2, 2011.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 1, p. 75-134, jan./ abr. 2004.

SOBRAL, O. Inteligência humana: Conceções e possibilidades. **Revista Científica FacMais**, III (I), 31-46, 2013.

STERNBERG, R. **Psicologia Cognitiva**. Editora Artmed - Porto Alegre: 4ª edição, 2008.

TITON, J. M. D.; SAKAGUTI, P. Y. Características do aluno superdotado. **Caderno Intersaberes**, v. 1 n. 1, jun./dez., 2012

VIEIRA, N. J. W. **Identificação das altas habilidades em crianças de três a seis anos:** a busca de uma proposta integradora. Projeto de Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

VIRGOLIM, A. M. R. (Org.) **Altas habilidade/superdotação:** encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. O indivíduo superdotado: História, concepção e identificação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** 13 (1), 173-183, 1997.

COMO SE DÁ A INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE DIAMANTINA-MG

Maraísa Kíssila Oliveira Fernandes

Mestranda Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri

Adriana Assis Ferreira

Professora Drª Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri

Mara Lúcia Ramalho

Professora Drª Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri

Eduardo Gomes Fernandes

Professor Mestre Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri

RESUMO

Todos têm direito à educação de qualidade, independente do diferencial que cada aluno possui. No atual contexto a legislação brasileira tem procurado proteger e garantir uma educação inclusiva, pela qual todos os alunos, independente de diferenças, tenham acesso à educação de qualidade, porém, a prática cotidiana nem sempre se desenvolve como o estabelecido nas políticas públicas. A trajetória do atendimento aos estudantes com deficiência é marcada pela luta em busca da garantia do direito de todos estarem na escola. Esse direito é fortalecido pelo paradigma da inclusão. Assim, a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, está apoiada em princípios de equidade, de direito à dignidade humana, na educabilidade de todos os seres humanos, indiferente das especificidades que possam apresentar e no direito à igualdade de oportunidades educacionais, à liberdade de aprender e de expressar-se, e no direito de ser diferente (SEEDF, s/d). No que tange a educação de alunos surdos, além das dificuldades relacionadas à educação inclusiva de modo geral, outros problemas surgem e peculiaridades podem ser acrescidas. A surdez é uma experiência visual e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em entorno, se constroem como experiência visual. Para esse relato, foi realizada uma pesquisa com intuito de perceber como tem ocorrido, bem como a importância da formação e atuação docente para a inclusão de alunos surdos. Além de buscar perceber também se algum outro fator do ambiente escolar influencia nesse processo inclusivo. Para alcançar tal objetivo, do ponto de vista metodológico, foi realizada observação não participante e entrevista semiestruturada com professora de turma com aluna surda incluída em escola estadual do município de Diamantina – MG, dessa forma a metodologia de trabalho obedeceu a uma abordagem qualitativa. Os resultados demonstram a importância da formação docente para inclusão do

aluno surdo, além de apontar outros fatores que também contribuem para que essa inclusão ocorra.

Palavras-chave: Formação docente. Educação inclusiva. Educação de surdos.

INTRODUÇÃO

Pesquisas e reflexões acerca do desempenho dos professores evidenciam a busca permanente de respostas às questões que cotidianamente surgem no ambiente escolar. A formação docente quando associada à temática da inclusão educativa, tem alimentado esse debate. Baseando-se em estudos e fundamentos da educação inclusiva, neste artigo, relata-se a experiência durante observação e entrevista para coleta de dados de pesquisa do mestrado. Para este relato, realizamos um recorte voltado para a formação docente, buscando assim perceber como tem ocorrido, bem como a importância da formação e atuação docente para a inclusão de alunos surdos. Além de buscar perceber também se algum outro fator do ambiente escolar influencia nesse processo inclusivo.

É do nosso conhecimento que as Políticas Educacionais pertencem ao grupo de Políticas Públicas sociais do país. Este instrumento de implementação dos movimentos e referenciais educacionais se faz presente através da Legislação vigente. Antes mesmo de existir uma Lei própria às questões educacionais o artigo 208 da Carta Magna de 1988, já apresentava a preocupação do Estado em proporcionar um "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

Já a década de noventa, segundo Ferreira (2006) "trouxe um novo conjunto amplo de reformas estruturais e educacionais, inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da Educação para Todos" (FERREIRA, 2006, p.91). Dessa forma, no âmbito mundial, a Declaração de Salamanca (1994), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Convenção sobre os direitos da criança (1988) são considerados os documentos mais importantes que visam a inclusão social. A partir da Declaração de Salamanca, a ideia de incluir o outro deficiente na escola regular torna-se uma prática recomendada e frequente. O discurso da escola inclusiva passa pelo compromisso da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com alteridade deficiente (RAMPELOTTO, 2004).

Assim, a Declaração de Salamanca, como resultado deste movimento mundial, produz no cenário educacional brasileiro um processo de discussão, reflexão e adoção de políticas públicas de apoio à inclusão às pessoas com deficiências. Além também da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, que além de servir como referência para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e para o Plano Nacional de Educação (PNE), pautou a definição de políticas públicas no campo da educação no Brasil (SARDAGNA, 2007).

Nesse caminho, em sua versão mais atual a LDB, no capítulo V, artigo 59, estabelece que "os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência [...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (BRASIL, 1996). Dessa forma, percebemos que a legislação preocupa-se em proteger e garantir uma educação inclusiva, onde todos os alunos tenham acesso a educação de qualidade.

Entretanto, a forma como essa política está sendo implementada nas escolas, frequentemente não leva em conta que os professores necessitam aprender a atuar com alunos que exigem para o seu ensino repertórios profissionais específicos. Além disso, observa-se a ausência de discussões mais aprofundadas sobre a própria política, sua operacionalização nas salas regulares, as implicações no ensino e na atuação dos docentes e a ausência de ações formativas que envolvam essa temática voltada para os professores. Como resultado observa-se que os professores, em sua maioria, têm dificuldades em saber como ensinar alunos com necessidades educacionais especiais, assim muitos simplesmente atuam na perspectiva de uma inclusão excludente (POZZATTI e REALI, 2007). Para Kuenzer (2002) a inclusão excludente se caracteriza quando há diversas estratégias de inclusão, em diversos níveis e modalidades da educação escolar, porém tais estratégias não correspondem aos necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectuais, consequentemente não proporcionam nem permitem a capacitação do indivíduo.

Um dos grandes desafios que envolvem a proposta de escola inclusiva é a formação do professor, que para Fávero (2009) envolve repensar e resignificar a própria concepção de educador. Uma vez que o processo educativo consiste na criação e no desenvolvimento de "contextos" educativos que possibilitem a interação crítica e criativa entre sujeitos singulares, e não apenas na transmissão e na assimilação disciplinar de conceitos e comportamentos estereotipados.

Por essas e outras razões percebemos a importância de pesquisar sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. Detendo nosso olhar para a inclusão do aluno surdo, o foco deste relato de experiência é o processo de inclusão efetiva do aluno surdo.

A produção de dados ocorreu através da observação em sala de aula e aplicação de entrevista ao professor de turma com aluna surda matriculada. Foi selecionada uma escola estadual da cidade de Diamantina na qual havia uma aluna surda matriculada no 4º ano do ensino fundamenta.

DESENVOLVIMENTO

Referencial Teórico: A formação docente para Educação Inclusiva

A educação inclusiva de alunos com deficiência, que hoje é amplamente amparada pela legislação, por anos se restringia apenas a discussões em eventos ou ainda em livros especializados no tema (GLAT e NOGUEIRA, 2003). Porém, apenas o amparo legal não tem sido suficiente para que a inclusão escolar de fato ocorra, a prática cotidiana na maioria das vezes não ocorre como o previsto nas políticas públicas e muitos autores associam este insucesso ao despreparo de muitos professores em receber em suas salas de aula alunos com deficiência (BUENO, 1999; GLAT, 1995; 2000; GOFFREDO, 1992).

Nesse caminho, "a inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades especificas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica" (BRASIL, 1998). Dessa forma, a própria LDB reconhece a importância deste aspecto como pré-requisito para a inclusão, ao estabelecer, em seu artigo 59, que:

> Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
> [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Além disso, a Portaria Ministerial nº 1793 foi de grande importância para melhorias na educação inclusiva, pois reconhece "a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 1994). E corrobora ainda em seus artigos 1º e 2º ao:

> Art.1.º Recomendar a inclusão da disciplina "ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS", prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.
> Art. 2.º Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos–Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades

> Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades (BRASIL, 1994).

Já no que tange especificamente ao atendimento de alunos surdos, se faz necessário ter profissional formado com qualificação adequada para trabalhar no ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tanto para surdos quanto para ouvintes, como explica o decreto nº 5.626/05 no capítulo III que trata da formação do professor de LIBRAS e do instrutor de LIBRAS, enfatizando no artigo 5º que:

> A formação de docentes para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que LIBRAS e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

Demonstra-se assim que devemos nos atentar para o diferencial linguístico dos alunos surdos, uma vez que eles se comunicam através da língua de sinais. No Brasil, a língua de sinais foi oficializada em 24 de abril de 2002 pela Lei n° 10.436 com o nome de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Essa lei, que representa uma grande e valiosa conquista para a comunidade surda, foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Segundo Quadros (2004, apud FREITAS 2009) existem diferenças básicas entre as línguas orais dos ouvintes e as línguas de sinais dos surdos, tais como sua modalidade de percepção e produção. O autor complementa ainda que "as línguas orais são de modalidade oral-auditiva, ou seja, são utilizadas a voz e a audição em sua prática; as línguas de sinais são da modalidade visual-gestual, pois utilizam gestos para a criação imagética espacial e a visão em sua prática (2009, p. 49)".

Assim, ao preparar o docente para trabalhar com alunos surdos deve-se levar em conta ainda os diferenciais destes alunos, pois "o surdo é uma pessoa com *knowhow* puramente visual, pessoas com uma visão de mundo muito singular das que escutam" (NASCIMENTO e FELGAR, 2014, p.9), desta forma é importante pensar em estratégias pedagógicas que contemplem e atinjam este alunado. Lembrando sempre que a surdez é uma experiência visual, e com isso todos os instrumentos e meios de assimilar a vida ao redor do surdo, acontecem através da experiência visual. Skliar (1999) chama de experiência visual de vida, uma característica que diferencia e define os surdos, já que a visão para estas pessoas é o mais importante dos sentidos; ela é o canal por meio do qual os surdos mantêm contato de forma mais completa com o mundo à sua volta e com a realidade objetiva da vida.

Morin (2005) destaca a necessidade de perceber a cultura, a linguagem, a educação como um conjunto necessário do todo social, de forma que cada uma dessas características ao se interligarem, propicie o desenvolvimento mental e cognitivo das pessoas. Desse modo os surdos necessitam ter suas especificidades respeitadas para que seus processos sociais, cognitivos e culturais ocorram plenamente (AGAPITO, 2015).

Dessa forma, o professor que se dispõe a trabalhar em uma perspectiva inclusiva, tende a assumir mais um desafio, ir de encontro às metodologias engessadas, e ao sistema tradicional, na qual a repetição e a memorização em muitos momentos ainda são pontos centrais. Segundo Agapito (2015) pensar na formação de professores é conjecturar a constituição de uma identidade profissional que contemple a construção da autonomia e da inovação, proporcionando um trabalho pedagógico que desenvolva competências, habilidades, criatividade e intencionalidade.

METODOLOGIA

A abordagem adotada na investigação da qual este relato de experiência é um recorte foi a metodologia qualitativa. Tal escolha se justifica pelo fato que, segundo Minayo (1994), a investigação qualitativa é a que melhor dialoga com reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos.

Os instrumentos adotados para coleta de dados, para este trabalho, foram a entrevista semi estruturada e a observação não participante..

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Durante a observação não participante realizada um dos primeiros pontos que chamou-nos a atenção, foi a interação da aluna surda, que a chamaremos de Vanessa ficticiamente, com os demais colegas ouvintes. A aluna, em todos os momentos observados interage com os demais alunos, sem que os colegas façam nenhuma distinção.

Na sala de aula, constatou-se que Vanessa senta na primeira carteira, bem próxima ao quadro e a intérprete, se senta de frente para ela e de costas para a professora.

Durante as aulas observadas, verificou-se que a professora regente ministra os conteúdos, enquanto a intérprete realiza a tradução de português para LIBRAS para Vanessa. Foi perceptível em vários momentos, que a aluna nem sempre consegue acompanhar o ritmo da aula e, sendo assim, em várias ocasiões, enquanto a professora trabalha com a turma um tópico do conteúdo, a intérprete se detém a tentar explicar para a Vanessa o tópico anterior.

Verificou-se também que, em vários momentos, a intérprete ensina para a aluna conteúdos diferentes daqueles que estão sendo desenvolvidos com os alunos ouvintes, dessa forma, nesses momentos, o processo de ensino e aprendizagem de Vanessa ocorre à parte.

Apesar de estar no mesmo espaço físico que os alunos ouvintes, por vezes, Vanessa não tem acesso à mesma aula.

A partir da observação não participante realizada, foi destacado o papel fundamental da intérprete no processo de ensino e aprendizagem da aluna. Tendo a intérprete acumulado uma dupla função (docente e intérprete).

Tal destaque foi corroborado por ocasião da falta da intérprete em algumas aulas. Nesses momentos, a professora (que não sabe se comunicar em LIBRAS) pede para que um colega ouvinte (que conhecia LIBRAS) traduzir a aula para Vanessa. Entretanto além desse aluno não ter conhecimento de LIBRAS suficiente para traduzir a aula, não consegue, e nem tem esta função, de ficar o tempo todo dando suporte à colega.

Assim, na ausência da intérprete, Vanessa não consegue acompanhar a aula. Nesses momentos ela tenta chamar a atenção da professora, geralmente levanta, toca no braço da professora, e faz seus questionamentos, mas como a docente não consegue se comunicar com a aluna, as dúvidas ficavam sem respostas ou recebem respostas que não respondem a dúvida da aluna.

Durante atividades fora do horário das aulas, como o recreio, Vanessa, ainda que não consiga se comunicar totalmente com os colegas, brinca e se diverte muito. Observou-se que com alguns colegas ela apresenta mais afinidade. Em conversa informal foi-nos esclarecido que esses colegas aprenderam LIBRAS com a aluna para conseguir se comunicar com a mesma.

Assim como a professora, os funcionários da escola também não sabem LIBRAS e se comunicam com a aluna através de gestos caseiros.

Após a observação, foi realizada uma entrevista com a professora regente com o objetivo de nos aproximarmos, buscar mais informações, e entender melhor aquelas percebidas durante a observação. Uma vez que, segundo Ribeiro (2008), a entrevista é a técnica mais apropriada quando o pesquisador deseja obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento.

A partir dos dados obtidos com a entrevista foi possível entender melhor o contexto da observação realizada.

A professora relatou que é a primeira vez que leciona para um aluno surdo. Ao ser questionada sobre sua formação respondeu:

> Sou formada em Pedagogia. É a primeira vez que estou dando aula para aluno surdo e não recebi nenhum treinamento específico. Nunca fiz nenhum curso sobre educação inclusiva porque não tive oportunidade, o governo não incentiva e eu não tenho condições de pagar, mas gostaria muito de fazer.

Quando a perguntamos sobre a dificuldade de lecionar para Vanessa, a professora afirmou não apresentar dificuldade e respondeu: "*Não tenho dificuldade não, assim eu teria muito mais facilidade se eu tivesse um preparo, um curso preparatório para isso né, mas como não tem a gente faz o possível né".*

Porém, durante a observação foi possível perceber que em alguns momentos, ao ser questionada por Vanessa, a professora apresentava um pouco de dificuldade para explicar novamente de forma mais clara para ela, ficando muitas vezes a cargo do intérprete a explicação de alguns conteúdos. Tal fato se agravava na ausência da intérprete.

Muitos professores criam uma grande expectativa e acreditam na necessidade de uma preparação para trabalhar com alunos deficientes. Mas também percebemos como no relato da professora, que em muitas situações a formação docente se dá na prática, no dia a dia, "tendo em vista as suas histórias de vida individual, as suas relações com a sociedade, com a instituição escolar, com os outros atores educativos" (MIRANDA e GALVÃO FILHO, 2012, p.12).

A fala de professora está carregada de esforço e dedicação, em um processo que mesmo sem receber nenhuma formação específica, ela tenta adaptar suas práticas pedagógicas de modo a buscar incluir Vanessa. Mas devemos destacar que foi possível perceber que as práticas utilizadas pela professora, estão mais voltadas para inclusão social da aluna, pois durante o período da observação, a professora não utilizou nenhuma metodologia voltada para os diferenciais da aluna surda.

Ao ser questionada sobre comunicação em LIBRAS, a professora afirmou que não sabe língua de sinais, e que na escola, com exceção do intérprete, nenhum outro servidor sabe LIBRAS. Na escola pesquisada, há um intérprete contratado para a turma que Vanessa está matriculada, portanto, a escola possui um profissional capaz de se comunicar em LIBRAS. Dessa forma, nota-se que o tradutor intérprete de LIBRAS (TILS) ocupa uma função de grande importância, pois "atua como um canal comunicativo entre o aluno surdo e o professor ouvinte" (GONÇALVES e FESTA, 2013, p.4). Observou-se, na maioria das aulas observadas, no entanto, que a intérprete além de traduzir o conteúdo ou a atividade, ela também explica o conteúdo para a aluna.

Sobre a interação dos alunos ouvintes e Vanessa, a professora afirmou que*: "Eles se comportam normalmente, como se ela fosse igual a eles, para eles não tem diferença, quando precisa ajudam e muito, tratam bem, tem muito carinho, não tem diferença, se relacionam muito bem".*

De fato a interação de Vanessa com os alunos ouvintes é excelente. Assim como todas as crianças na faixa etária que os alunos se encontram, eles brincam, brigam e implicam. Foi muito interessante perceber que muitos dos alunos ouvintes possuem uma atenção especial com Vanessa, nada excessivo ou que prejudique o desenvolvimento da aluna, mas que denota respeito e cuidado.

De acordo com o relato da professora, Vanessa e os alunos ouvintes se relacionam de uma forma muito agradável e de modo a contribuir para o aprendizado e inclusão da aluna. A professora complementa ainda que alguns alunos ouvintes aprenderam um pouco de LIBRAS a partir do convívio com Vanessa e tentam se comunicar com a mesma através da língua de sinais. Essa socialização

> é um aspecto importante para uma inclusão escolar bem-sucedida, pois a convivência dos alunos com necessidades educacionais especiais em ambientes comuns e as interações sociais que se estabelecem servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, bem como para proporcionar aos alunos proteção, apoio e bem-estar no grupo. (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p.23)

A questão da socialização apresenta-se como resolvida no caso da aluna em questão. Percebe-se que os alunos da turma observada, dentre outras formas, contribuem para que a inclusão de Vanessa aconteça a partir do convívio harmônico e do respeito aos diferenciais que ela carrega.

Zoía (2006) corrobora ao afirmar que um ambiente propício para ocorrer a inclusão de fato,

> [...] deve-se pautar no respeito e no convívio com as diferenças, preparando os educandos para uma sociedade mais justa e solidária, contrária a todos os tipos de discriminação [...] Os professores precisam tratar das relações entre os alunos. Formar crianças para o convívio com as diferenças (ZOÍA, 2006, p. 23).

Diversos autores consideram, no entanto, que o sucesso da inclusão escolar está diretamente relacionado ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor em sala de aula, uma vez que este deve ser qualificado para trabalhar com os diferenciais dos alunos. Segundo Mendes (2004) a escola com perspectiva inclusiva requer potencial em recursos humanos e em condições de trabalho para que a inclusão ocorra na prática, para o autor "uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar (p.227)".

Vale ressaltar que as práticas pedagógicas relacionadas à política da inclusão escolar, assim como as práticas pedagógicas de docentes de classe regular com aluno deficiente incluído, ainda são recentes no Brasil (VELTRONE e MENDES, 2007). O que nos leva a perceber e reafirmar que a formação docente se configura como uma das grandes dificuldades para a efetivação da inclusão escolar.

Levando-se em conta o trabalho pedagógico não podemos considerar que Vanessa está efetivamente incluída. Isso porque foi possível perceber em diversos momentos, principalmente na ausência da intérprete, a dificuldade da aluna em acompanhar algumas aulas, bem como o despreparo da professora com relação a tal situação. A professora não realizou nenhuma atividade diferenciada para Vanessa durante o período de observação, assim como também não adaptou nenhuma aula de modo a beneficiar a percepção visual que os surdos possuem.

CONCLUSÃO

Após o exposto, esta experiência, nos permitiu perceber o quanto é difícil a efetiva inclusão do aluno surdo ainda que exista interesse e disponibilidade para que a mesma aconteça.

Destaca-se a formação docente como fator de grande importância no processo da inclusão escolar de alunos surdos. Outro fator de destaque que obteve-se como resultado dessa investigação foi a importância dos TILS no processo.

No que tange a formação dos professores, é importante termos em mente, que ela não ocorre apenas com a aquisição de certificados e cursos, mas ocorre também pela formação continuada em prática, reconstrução e reciclagem constante de aprendizados. Além disso, é necessário perceber a escola como um local privilegiado para a ocorrência da formação, "como um espaço para discussão de questões que têm profunda correlação com a prática ali vivenciada e de busca de caminhos no tocante à tomada de decisões relativas às condições de trabalho, à aprendizagem vivenciada pelos alunos" (MIRANDA e GALVÃO FILHO, 2012, p. 37).

Verificou-se que o trabalho realizado pela professora é baseado na sensibilidade, em percepções e pequenos esforços cotidianos. Apesar do carinho demonstrado e preocupação para com Vanessa, tal fato não garante a efetiva inclusão da aluna em se tratando do processo de ensino e aprendizagem. É importante destacar, no entanto, que a professora explicitou sua vontade em realizar cursos na área da educação inclusiva, apesar de ter indicado desinteresse por aprender LIBRAS.

No que tange à ação da intérprete, destacamos que em diversos momentos ela é a principal agente do processo de ensino e aprendizagem de Vanessa. Além de interpretar a aula, a intérprete realiza atividades diferenciadas. Principalmente quando o aluna demonstra alguma dificuldade no conteúdo da aula, ela prepara atividades extras e trabalha com a aluna separadamente, a fim de tentar que Vanessa tenha o mesmo nível de aprendizado que os demais alunos, porém, mesmo com esse trabalho complementar, foi possível notar que a Vanessa não consegue acompanhar o trabalho realizado com os demais alunos da turma.

Dessa forma, acreditamos que se a professora recebesse alguma formação na perspectiva inclusiva, ela poderia realizar um trabalho mais voltado e de acordo com essa temática. Uma vez que a professora não desenvolve nenhuma atividade diferenciada para a Vanessa, indicando que o processo inclusivo dessa aluna está fortemente baseado apenas na presença do intérprete que traduz as aulas para a aluna, além de intermediar a comunicação entre docentes e discentes, e em muitos momentos explicar os conteúdos para a aluna. Porém, é do nosso conhecimento que devido aos diferenciais dos alunos surdos, o aprendizado deles é mais estimulado através do emprego de recursos visuais. Mas se o professor não receber orientação adequada, dificilmente saberá empregar estes ou outros recursos.

Por fim, concluímos que a inclusão de Vanessa na escola pesquisada tem acontecido de forma frágil, indicando a necessidade de melhorias, uma vez que a inclusão da mesma tem ocorrido mais no sentido social, devido às limitações da escola e da falta de formação da professora.

Uma das melhorias que acreditamos que contribuiria muito para concretização do processo inclusivo seria a formação de professores voltada para perspectiva inclusiva. Já que a formação de professores para a inclusão escolar de alunos surdos, em conjunto com outros elementos do processo inclusivo, deve ocorrer de forma a verdadeiramente buscar garantir uma educação de qualidade, onde atenda a necessidade de todos os alunos, independente de seus diferenciais.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, Francisca Melo. **Formação de professores surdos que atuam no município de Imperatriz-MA.** 2015. 150 f. Dissertação (mestrado) - Centro Universitário UNIVATES, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Lajeado, RS, 2015.

BRASIL. **Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: Agosto 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.**Regulamenta a Lei nº 10436. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: Agosto 2016.

BRASIL. **Leinº 9.394 de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: Agosto 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares**:estratégias de ensino para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Secretaria de Educação Fundamental/ Secretaria de Educação Especial. SEF/SEESP: Brasília, 1998.

CARVALHO, E. de C.; BARBOSA, I. **Pensamento Pedagógico e as NEE**: Introdução à Deficiência Auditiva. 2008. Disponível em: http://elisacarvalho.no.sapo.pt/EE/Trabalho_PP-NEE.pdf. Acesso em: Agosto 2016.

FÁVERO, Osmar et al. (Org.) **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FERREIRA, J.R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: **Inclusão e Educação**: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva. David Rodrigues (org.). São Paulo. Editora Summus, 2006.

FREITAS, Luis Carlos Barros. **A internete educação a distância dos surdos no Brasil**: uma experiência de integração em um meio excludente. 2009. 156 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Design, Rio de Janeiro, RJ, 2009.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27.2002.

GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vidal. **Metodologia do professor no ensino de alunos surdos**. Ensaios pedagógicos
Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET
ISSN 2175-1773, dezembro, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis. **Capitalismo, trabalho e educação.** SP: Autores Associados, 2001. p. 77-95.

MENDES, E. G. Construindo um "lócus" de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 2ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MIRANDA, Theresinha Guimarães, GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva:**formação, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012**.**

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor - 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NASCIMENTO, Juliana Obage da Silva; FELGAR, Júlia Antonietta Simões. **O deficiente auditivo e sua inserção escolar**. 2014. Disponível em: <www.revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol9_n2_2014>. Acesso: Janeiro 2016

POZZATTI, Josiane; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Inclusão, formadores de professores e internet:** interfaces possíveis. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 9, 2007, São Paulo, p. 77 a 85. Disponível em:<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/5eixo%20(1).pdf >. Acesso em: Agosto 2016.

RAMPELOTTO, Elisane Maria. A invenção da educação especial. **Revista Educação especial.** Edição: 2004, nº 24. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a5.htm>. Acesso em: Agosto 2016.

RIBEIRO, Elisa Antônia. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

SARDAGNA, Helena Venites. Políticas de educação para todos: um imperativo nos sistemas de ensino. In: LOPES, Maura Corcini; Dal'Igna, Maria Cláudia. **In/exclusão:** nas tramas da escola. Canoas: Ed. Ulbra, 2007.p. 173-188.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL- SEEDF. **Currículo em movimento da Educação Básica**: Educação Especial.

SKILIAR, Carlos (Org.). **A Surdez**: Um Olhar Sobre as Diferenças. Porto Alegre RS Brasil: Editora Mediação, 1999.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar**. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 9, 2007, São Paulo, p. 2 a 8. Disponível em:<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/5eixo%20(1).pdf >. Acesso em: Agosto 2016.

ZOÍA, A. Todos iguais, todos desiguais. In: ALMEIDA, D. B. de (Org). **Educação**: diversidade e inclusão em debate. Goiânia: Descubra, 2006. p. 13-25.

CRECHE COMO LUGAR DE EXPERIÊNCIA COLETIVA

Gisele Alves Ribeiro

Mestranda em Educação FE/UNICAMP

ribeiro.giselealves@gmail.com

Apoio: CAPES[1]

RESUMO

Este relato de experiência refere-se à construção de um processo de educação coletiva na creche, orientado para as interações entre as crianças, que envolveu duas professoras, duas estagiárias, 12 crianças e suas respectivas famílias no ano de 2015. O projeto baseou-se em estudos acadêmicos que apontam a importância da interação entre as crianças para seu desenvolvimento, assim como também nas regulamentações oficiais para o trabalho na creche, que colocam as interações como eixo das experiências de aprendizagem. Desse modo, defende que o papel do professor da educação infantil seja o de promover oportunidades para as crianças interagirem com seus companheiros de idade, aspecto fundamental no ambiente da creche como espaço de educação coletiva. A organização coletiva das experiências de aprendizagem, pautadas nas interações e na brincadeira, permitiu às crianças muito mais que a experiência de explorar os materiais, as técnicas e os modos de se pintar, cantar ou dançar. O trabalho pautado nas interações e orientado para a coletividade, o compartilhar e o fazer junto, conseguiu promover o conhecimento de si, do outro e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais; fomentou a criação de um contexto educativo com base na coletividade; ampliou a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; possibilitou vivências éticas e estéticas com outras crianças, promoveu o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, dança, poesia e literatura e permitiu a construção de um processo de participação orientada consciente das crianças e das famílias, através da conexão mútua dos significados e da estruturação mútua da participação. Esse processo mostrou-se adequado às necessidades tanto das crianças, quanto das famílias de participarem das práticas cotidianas na creche.

Palavras-chave: educação coletiva; experiências de aprendizagem; educação infantil.

INTRODUÇÃO

Esse relato de experiência refere-se ao processo de elaboração de uma prática pedagógica com/para crianças bem pequenas, com idades entre 1 e 2 anos, em uma creche, que tinha como premissa a importância da organização e estruturação de experiências de aprendizagem realizadas coletivamente.

[1] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

A escolha de se focar no aspecto coletivo do trabalho com crianças dessa idade deve a sua importância ao fato de, geralmente, ao professor de creche ser associado o papel do "substituto familiar a dar atenção individual aos bebês, sem cuidar de oferecer-lhes oportunidades para interagir com companheiros de idade, aspecto fundamental no ambiente da creche como espaço de educação coletiva". (OLIVEIRA, 2009, p. 33).

A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano também ancora esse modo de conceber o trabalho na creche, pois defende a ideia de que o desenvolvimento orienta-se do social para o individual, sendo visto como um processo de apropriação dos diferentes modos de agir, de pensar, de falar, de relacionar-se culturalmente (SMOLKA & NOGUEIRA, 2002), dependente, portanto, da presença do Outro e das interações.

A creche é vista como um contexto desse desenvolvimento das crianças ou como diria Vigotski (s.d., p. 01), um meio que possui um papel, significado e influência no desenvolvimento infantil. Em um movimento histórico-cultural crescente, as crianças pequenas vão sendo cuidadas e educadas fora do espaço doméstico, independentemente de sua origem econômica (ROSEMBERG, 1995, p. 167). Na contemporaneidade, essa instituição adquire a função de garantir às crianças o compartilhamento de "experiências educacionais com seus companheiros de idade, sob a responsabilidade de um especialista" (ROSEMBERG, 1995, p. 167). A creche assume esse papel e defende uma prática pedagógica intencional, consciente, reflexiva e científica.

Neste relato, apresentamos uma experiência de construção de um processo de educação coletiva na creche, orientado para as interações entre as crianças, que envolveu duas professoras, duas estagiárias, 12 crianças e suas respectivas famílias no ano de 2015.

O contato das crianças entre si, na creche, não garante que o processo educativo seja orientado para a coletividade, pois são diversos os aspectos que propiciam, promovem ou restringem as interações (ANJOS et al, 2004, p. 514). Assim, argumentamos sobre a importância de se organizar experiências de aprendizagem estruturadas de forma consciente sobre os processos necessários para que o compartilhamento e o fazer junto aconteçam.

OBJETIVOS

- Refletir sobre o papel e a função das experiências educativas na creche;
- Abordar aspectos do trabalho pedagógico na creche orientado para a coletividade.

MÉTODO

A proposta de desenvolver as experiências de aprendizagem com/para as crianças bem pequenas de forma coletiva iniciou-se com a organização dos espaços e a estruturação de momentos de interação com materiais e objetos culturais que incentivassem as interações, o fazer junto e o compartilhamento.

Durante todo o ano letivo, as crianças foram convidadas à experiência da coletividade. Isso porque o fato das crianças estarem todas conjuntamente em um espaço de educação coletiva não garante que as ações sejam orientadas para o coletivo, que envolve o compartilhamento das ações e a orientação para as interações e para a colaboração.

Todo o trabalho foi documentado através de fotografias. As famílias autorizaram o uso das imagens em trabalhos da área acadêmica, através de autorização de uso da imagem.

A história recente da escola aponta o quanto esta instituição disseminou a valorização da individualidade em detrimento da coletividade; a competição ao invés da colaboração; o destacar-se em oposição ao integrar-se; o fazer primeiro sendo melhor que o fazer junto. Além disso, o desenvolvimento das crianças bem pequenas ainda é visto, muitas vezes, como um processo de abertura do indivíduo para o social, como defendeu Piaget. Em contraposição à ideia piagetiana de que primeiro a criança passa por um estágio de autismo, seguido pelo egocentrismo para depois "abrir-se às exigências da compreensão mútua no meio social" (WALLON, 1975, p. 152), defendemos, através de Wallon, que

> A consciência não é a célula individual que deve um dia abrir-se sobre o corpo social, é o resultado da pressão exercida pelas exigências da vida em sociedade sobre as pulsões dum instinto ilimitado que é o mesmo do indivíduo representante e joguete da espécie. Este 'eu' não é então uma entidade primária, é a individualização progressiva duma libido primeiramente anônima à qual as circunstâncias e o desenrolar da vida impõem que se especifique e que entre nos quadros duma existência e duma consciência pessoais (WALLON, 1975, p. 152).

Assim, todo o cotidiano das crianças foi organizado de modo a se propiciar a experiência do coletivo. Aliado a essa forma de orientação para a colaboração, estavam as experiências de aprendizagem com as linguagens estéticas da pintura, do desenho, da música e da literatura.

A especificidade do trabalho pedagógico na creche, que envolve o cuidado e a educação de forma indissociável, permite que lancemos um olhar mais apurado sobre o processo de aprendizagem que ocorre das formas de se relacionar das crianças entre si e também com os adultos e tornam mais claro que, na escola, as crianças não aprendem apenas o "currículo". Rogoff (2005, p. 193) explica que "os pressupostos culturais com relação às prioridades individuais ou de comunidade, ou seu caráter mútuo, são levados aos relacionamentos habituais da vida cotidiana" (ROGOFF, 2005, p. 193). Eles podem expressar-se através das práticas culturais com relação ao lugar em que as crianças são colocadas para dormir, assim como na reação de uma criança quando outra quer um objeto que está com ela. "As realizações individuais podem ser buscadas e reconhecidas de modo a priorizar a competição, ou podem ser apreciadas como contribuições ao funcionamento da comunidade" (ROGOFF, 2005, p. 193), comenta ela.

O trabalho coletivo foi conduzido através da orientação para a participação na coletividade e no estabelecimento de referências claras, ao mesmo tempo em que a independência e a autonomia das crianças era estimulada verbalmente. As crianças bem pequenas estão à princípio, aprendendo modos de ser e se relacionar, a ênfase do seu desenvolvimento está portanto no social. A participação compartilhada e o compromisso pessoal das crianças com o bem-estar do grupo aparecem, portanto, como medidas importantes do êxito educacional.

Foi a experiência concreta que situou o momento de se ensinar sobre as formas de relacionamentos desejados e esperados e não a fala. Através da experiência imediata e concreta de estar fazendo algo junto com o outro, foram estruturados os momentos em que as crianças tinham contato com as orientações do modos esperados de se relacionar. O conceito de participação orientada em atividades culturais, de Barbara Rogoff, que se realiza através de dois processos básicos: a a conexão mútua de significados e a estruturação mútua da participação, ajudou-nos, restrospectivamente, a analisar as experiências e perceber de que modo o cotidiano compartilhado na creche foi sendo construído.

Este relato condensa o processo que se deu durante a realização de experiências estéticas com a pintura, o desenho e a música.

DESENVOLVIMENTO

Durante todo o ano, muitas foram as experiências de aprendizagem propostas para as crianças que tinham como eixo norteador, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), as interações e a brincadeira.

O compromisso de levar em consideração a atividade própria das crianças bem pequenas e suas características e especificidades e o entendimento da importância de se garantir a experiência da coletividade na creche, fez com que eu ensejasse propor, com e para as crianças, experiências de aprendizagem relacionadas com a educação da sensibilidade. Segundo Pino (2005, p. 452), a criança tem contato com o mundo, primeiramente, através da sensorialidade e da motricidade. É esse contato que permite uma primeira forma elementar de conhecimento. Ela vive, portanto, a experiência do corpo, das sensações e sensibilidade, fundada em um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão (DUARTE JR., 2000, p. 14).

Esse entendimento, juntamente com a proposta de se focar no desenvolvimento do grupo de crianças e não apenas nas caracterśticas individuais de cada uma delas, fizeram parte do planejamento anual da professora, que iniciou-se no começo do ano letivo. Mesmo antes das crianças voltarem das férias, o trabalho foi iniciado com a construção de um espaço de brincadeiras de exploração de materiais que tinha, dentre seus objetivos, oferecer materiais que convidassem as crianças ao encontro para favorecer que entre elas se dessem contatos, comunicações e interesses por meio do brincar com os mesmos.



Fotografia 1.: espaço de brincadeiras.
Fonte: autoria própria. (2015).

Quase todos os brinquedos do espaço foram confeccionados com sucata - basicamente caixas de papelão. Havia também carretéis de diferentes tamanhos; um servia de mesa, os outros, de banco. Com as caixas, foram feitos: um túnel, uma caixa de encaixar outras, um palquinho, tambores do oceano, caixas de explorar sons e texturas, caixas para empilhar, um brinquedo de rolar uma bola e duas prateleiras que guardavam outros materiais para exploração: objetos da natureza de diferentes tipos, tamanhos e formas, como sementes, folhas, flores; objetos de uso cotidiano, como pincéis de barbear, pompons, colheres, potes, molhos de chaves, etc. Baseada no trabalho de Tere Majem e Pepa Òdena (2010), havia o entendimento de que eles favoreciam a curiosidade em descobrir as qualidades das coisas; desenvolviam a exploração, a concentração e a atenção e proporcionavam estímulo e experiência aos cinco sentidos da criança – descobrimento e desenvolvimento do tato (forma, textura, peso e temperatura), do paladar (procurar a variedade possível), da visão (cor, dimensões, forma, luminosidade, brilho e movimento), da audição (badaladas, percussão, fricção, estridência e ausência de som) e do olfato (variedade de cheiros).

Ao longo do ano foram propostos momentos de exploração de materiais naturais, com suas diferentes texturas, aromas, cores, sabores, peso; momentos de brincadeiras sensoriais

com diferentes farinhas, sagu, amido, areia; momentos de experiências plásticas em que o convite à expressão fez-se através de diferentes materiais - tinta guache, tinta gelada, canetinhas, giz de cera, giz de lousa - em diferentes suportes - chão, parede, objetos 3D, etc.

Além desses momentos, um outro momento em que a própria atividade depende da atividade conjunta foi organizado e estruturado. Era a roda de brincadeiras cantadas, através da qual se incentivava o fazer junto, imprescindível para que a brincadeira aconteça.

Segundo Lydia Hortélio, etnomusicóloga e pesquisadora dos brinquedos musicais infantis, o brinquedo [cantado] é um organismo vivo formado de texto literário, (...) conexão de texto literário com texto musical, uma ação, que tem uma linguagem de movimento específica de cada brinquedo e o outro, com quem eu brinco. Se falta uma dessas dimensões não acontece o brinquedo (LYDIA HORTÉLIO, 2015).



Fotografia 2.: brincadeira cantada “A canoa virou”.
Fonte: autoria própria. (2015).

Com as crianças bem pequenininhas, as ações coletivas pautavam-se, nesses momentos, além dos movimentos de imitar e fazer junto, característicos desse período do desenvolvimento, o compartilhamento dos significados que começa a pautar as interações entre adultos e crianças nessa fase.

Segundo Parker-Ress (2014, p. 907), na segunda metade do primeiro ano dos bebês, eles começam a “terceirizar” o trabalho de atribuir sentido aos objetos e situações desconhecidas,

monitorando as respostas de outras pessoas. Se um cuidador familiar se mostra confortável, à vontade ou feliz com um novo objeto ou evento, a criança tem mais chances de se aproximar e explorá-lo (PARKER-RESS, 2014, p. 907).

Dessa forma, como professora, eu atribuía um sentido positivo para o compartilhamento de objetos, ações, incentivando as interações e apoiando as relações amigáveis e prazeirosas e compartilhava esse modo de olhar com as crianças:

> As crianças estavam pintando caixas de papelão de diferentes tamanhos e em diferentes suportes: no chão, penduradas na parede e no teto, suspensas por um fio de barbante.
> Uma criança, chamada Maria, estava pintando uma caixa suspensa. Ela havia pegado uma bandeja com tinta e a deixado bem ao seu lado para usá-la.
> Ela está em pé. Outra criança, de nome Helena, se aproxima e passa seu pincel na tinta que está na bandeja que a Maria estava usando. A Maria prontamente se dirige à Helena, faz um movimento do braço como tentando afastá-la e grita:
> - É minhaa!
> A Helena se levanta e passa o pincel, rispidamente, no queixo e tronco da Maria. Ela choraminga, colocando a mão no queixo e a professora diz:
> - Não, Maria, não é sua. É para todos brincarem, viu? - enquanto se dirige para perto das meninas.
> A Maria segura a bandeja com tinta nas mãos. A Helena passa o seu pincel na bandeja de forma ríspida mais uma vez. A professora se dirige para perto das meninas e as observa. Falam algo que não se pode ouvir. A professora abaixa-se junto à Maria. A menina é orientada a colocar a bandeja no chão e a utilizá-la junto com a Helena. As duas crianças se abaixam e, agachadas uma em frente à outra próximas à bandeja, mexem na tinta.
>
> (Registro feito em diário de campo, 07/05/2015).

Aqui, vemos os dois aspectos básicos pelos quais se realiza a participação orientada, que, nesse caso, orienta-se para a colaboração e para a atividade coletiva. Toda a experiência foi estruturada de modo a propiciar os encontros e as interações entre as crianças: as caixas foram dispostas próximas umas às outras, as crianças puderam participar da proposta ao mesmo tempo e também escolher de que forma se engajar. Havia diferentes materiais que permitiam esse modo de participação e em número suficiente para todos. Mas no momento em que uma criança disputa com a outra uma bandeja com tinta, a professora não busca resolver a questão indicando que cada uma pegue uma bandeja para si, mas incentiva as meninas a usarem, conjuntamente, a mesma bandeja. A ação das crianças, ao aceitarem a sugestão da professora, demonstra a conexão mútua entre o significado que o fazer junto adquire para aquele grupo. Já a professora, ao apoiar seus empreendimentos compartilhados, tenta conectar suas diferentes perspectivas, por meio dos instrumentos culturais disponíveis, como palavras e gestos, e serve de referência às ações e às reações umas das outras (ROGOFF, 2005, p. 233).

Para as famílias, o trabalho ia também adquirindo o sentido de coletividade, expresso na fala de uma mãe, quando perguntada sobre o que percebia do trabalho desenvolvido:

> É esse processo de partilha, de convivência, dentro de uma sociedade, ainda que não seja uma sociedade do mundo real, mas é uma experiência de uma sociedade que ela tá convivendo. Eu acho que uma criança que vive só com os seus pais ou com a babá ela tem muito menos chance, não tem menos chance, ela se desenvolve mais tardiamente que uma criança que tem experiência de uma creche. E eu tb acho que a integração com outros pais também, acho que é importante conhecer o que outros pais pensam, as culturas diferentes, os comportamentos, entender também quais são, o que cada um pensa, o que é importante para cada família, eu acho que isso é muito interessante dentro de um espaço de uma creche, né? E tb eu acho que esse diálogo com as educadoras, é, que mais que eu posso dizer? Eu acho que é um processo que é muito rico, que a gente deve se inserir mais dentro desse processo.
>
> (Registro de conversa com Mariana Nóbrega, feito através de audiogravação em 02/10/2015).

CONCLUSÃO

A organização coletiva das experiências de aprendizagem, pautadas nas interações e na brincadeira, permitiu às crianças muito mais que a experiência de explorar os materiais, as técnicas e os modos de se pintar, cantar ou dançar. O trabalho pautado nas interações e orientado para a coletividade, o compartilhar e o fazer junto, conseguiu promover o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais; fomentou a criação de um contexto educativo com base na coletividade; ampliou a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; possibilitou vivências éticas e estéticas com outras crianças, promoveu o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, dança, poesia e literatura e permitiu a construção de um processo de participação orientada consciente das crianças e das famílias, através da conexão mútua dos significados e da estruturação mútua da participação. Esse processo mostrou-se adequado às necessidades tanto das crianças, quanto das famílias de participarem das práticas cotidianas na creche.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Adriana Mara dos et al . Interações de bebês em creche. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal , v. 9, n. 3, p. 513-522, Dec. 2004 .

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível.** 2000. Tese de doutorado (Doutorado em Artes). Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

HORTELIO, Lydia. **Entrevista ao Centro de Referência Cultura da Infância**. 17/11/2015. Arquivo digital. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VgobqqhlbSk. Acesso em 22/02/2017.

MAJEM, Tere; ÒDENA, Pepa. **Descobrir brincando**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

PARKER-RESS, Rod. De nós para você para mim: a co-construção da identidade nas interações iniciais. **PERSPECTIVA, Florianópolis**, v. 32, n. 3, p. 901 - 917, set./dez. 2014.

PINO, Angel. Ensinar-aprender em situação escolar. **Contrapontos** - volume 4 - n. 3 - p. 439-460 - Itajaí, set./dez. 2004.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criação de filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara T. (org.). **Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira.** São Paulo: Loyola, 1995, p.167-190.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 77-91.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O Problema do meio.** Tradução Karin Quast. Acesso em agosto/2009. http://teleduc.nied.unicamp.br/~teleduc/cursos/aplic/index.php?cod_curso=492

WALLON, Henri. "O papel do outro na consciência do eu" In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1975.

DESENVOLVIMENTO DE JOGO COOPERATIVO RELACIONADO A BOCHA PARALÍMPICA COM ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL

Ieda Mayumi Sabino Kaswashita - iedamsk@gmail.com
Herley Henrique Costa Dionísio
Amanda de Fátima das Chagas
IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho

Resumo

Este trabalho é o relato de experiência de uma intervenção pontual, com alunos paralisados cerebrais e a bocha paralimpica. Os jogos cooperativos são maneiras de jogos/esportes que prezam quesitos como a cooperação, a aceitação, o envolvimento e a diversão. Pelos motivos expostos, procuramos trabalhar essas qualidades com alunos com paralisia cerebral, os quais são regularmente matriculados na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e atendidos pelo projeto de pesquisa Projeto de Educação Física Adaptada - PROEFA - desenvolvido pelo curso de Educação Física do IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho. O objetivo foi a criação de um jogo cooperativo, a princípio e naturalmente a associação do mesmo por parte dos envolvidos se deu pelo jogo de bocha paralimpica, que é a modalidade desenvolvida com os alunos. As intervenções contaram com 10 sessões de duas aulas semanais, sendo realizadas nas terças e nas quintas-feiras, com duração média de três horas (cento e oitenta minutos) cada, por um período aproximado de dois meses. A criação de um jogo no qual os alunos tinham total autonomia e domínio de todo processo, os deixaram perceptivelmente entusiasmados. Pontua-se que organizar um trabalho pedagógico em escolas especiais é abrangente, o desenvolvimento de um jogo cooperativo a partir de referências que os alunos já possuíam como a bocha paralimpica proporcionou uma maior autonomia, liberdade e felicidade para os alunos que quando inseridos em um ambiente acessível, rico em estímulos, desenvolvem suas capacidades físicas, cognitivas e sociais.

Palavras-chave: Paralisia Cerebral, bocha paralímpica, jogos cooperativos.

Introdução

Dentro do ambiente escolar é necessário que se coloque como objeto de ensino as práticas corporais, as diversas modalidades de esporte, na disciplina de educação física. Porém, esses esportes podem reproduzir valores que não são adequados para a formação do aluno, tais como: competitividade excessiva, individualismo e a alta

qualidade no gesto técnico, promovendo um grau de adesão baixo por parte dos alunos, e não explorando a qualidade que cada um pode proporcionar (MALACRIDA e BARROS, 2001).

Os jogos cooperativos são um contraponto aos esportes convencionais, pois têm características que prezam quesitos como a cooperação, a aceitação, o envolvimento e a diversão. “Podendo ser uma alternativa para pessoas que não se destacam em jogos competitivos, proporcionando novas experiências de jogarem em grupo” (MARQUES, CHAGAS e LUCAS, 2011, p 56). Em contraponto a afirmação anterior, é necessário dizer que em ambientes de ensino considera-se mais produtivo e interessante trabalhar com os jogos cooperativos, pois promove valores completamente diferentes dos citados acima, trabalhando o lúdico, a cooperação, a criticidade, socialização e conceitos espontâneos.

Pelos motivos expostos, procuramos trabalhar essas qualidades com alunos com paralisia cerebral, os quais são regularmente matriculados na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). O projeto de educação física adaptada- PROEFA, desenvolvido pelo curso de Educação Física do IFSULDEMINAS- Campus Muzambinho, realiza intervenções em escolas especiais, onde desenvolve a bocha paralímpica, com os objetivos de propiciar o acesso as esporte adaptado, ampliar desenvolvimento global e proporcionar a acesso a cultura corporal. Os alunos em questão, por sua vez, têm domínio e compreensão de todo o processo do jogo, como por exemplo: regras, noção espacial, tamanho da quadra, entre outros.

A bocha paralímpica segundo Campeão (2003), é uma modalidade desportiva criada para pessoas com comprometimentos físicos severos e pode ser jogada de forma individual, em duplas e equipes. O jogo consiste em aproximar as bolas (azuis/vermelhas) da bola alvo, bola branca conhecida no jogo como " Jack". Ganha o jogo quem tiver mais bolas próximas ao Jack. Este jogo exige raciocínio rápido, muita estratégia e também precisão nos arremessos, pois a cada jogada, temos um novo cenário em campo, o que faz com que os jogadores tenham muita atenção ao jogo.

Segundo a autora, os jogadores da bocha paralímpica são dividido por classes, isto é, são classificados por suas funcionalidades motoras, ou seja, grau de comprometimento ou limitação, para equilibraras potencialidades de cada indivíduo. São assim classificados: BC1, BC2, BC3, BC4, que segundo Lima et al (2006) :

> A classificação também segue as normas e regras da CP-ISRA, sendo que cada classe é denominada pela funcionalidade de cada jogador. A classe BC1 é composta por pessoas com tetraplegia espástica severa com ou sem atetose, no qual há pouca amplitude de movimentos ou força funcional em todos os movimentos nas extremidades e no tronco. Dependem da cadeira de rodas e precisam de auxilio durante o jogo, assim como de assistência tanto para a remoção da cadeira de rodas, quanto para a aquisição da bola. A classe BC2 é composta por pessoas com tetraplegia espástica de severa a moderada, os mesmos itens relacionados a classe BC1, a única diferença é que podem impulsionar a cadeira de rodas manualmente. As pessoas da classe BC3 utilizam calha e um calheiro para realizar o jogo. E por fim, na classe BC4 as pessoas possuem diplegia de moderada a severa com controle mínimo nas extremidades das mãos, e ainda, com limitações de tronco e pouca força funcional nos quatros membros. (LIMA et al, 2006, p.7)

A paralisia cerebral, segundo Gersh (2008), pode ter causas relacionadas a malformação do desenvolvimento cerebral ou por danos neurológicos que pode ocorrer nos períodos: pré-natal, peri-natal ou pós-natal. Segundo a autora a paralisia cerebral pode ser explicada como:

> [...] distúrbio que afeta a capacidade infantil para se mover e manter a postura e o equilíbrio. Esses distúrbios são causados por uma lesão cerebral que ocorre antes, durante, ou dentro dos primeiros dias de nascimento. Essa lesão não prejudica os músculos nem os nervos que os conectam á medula espinhal - apenas a capacidade do cérebro para controlar estes músculos. [...] é uma deficiência que dura toda a vida. (GERSH, 2008, p 15 e 16)

Observa-se que as pessoas com seqüela de paralisa cerebral, na maioria das vezes, mesmo quando atendidas em escolas especiais, encontram-se em desvantagem para a prática de atividade física, uma vez que a própria incapacidade motora mostra-se como um fator limitante, decorrente da lesão encefálica. Cazieiro e Lomônaco (2011) alertam que a falta de estimulação ambiental e apoio em explorar o ambiente geram as dificuldades escolares e a própria deficiência intelectual. Segundo os autores, as atividades lúdicas podem propiciar que as crianças desenvolvem os conceitos espontâneos.

Neste contexto, a modalidade da bocha paralímpica quando de forma lúdica e prazerosa pode contribuir para o desenvolvimento das pessoas com paralisia cerebral. Segundo Kawashita e Dias (2015), a bocha pode contribuir para o desenvolvimento das mesmas, pois:

> [...] pessoas com sequelas de paralisa cerebral quando inseridas em um ambiente acessível, rico em estímulos, desenvolvem suas capacidades físicas, cognitivas e sociais tendo como instrumento o esporte. O acesso a pratica desportiva com condições que respeitem suas características é muito importante. (KAWASHITA e DIAS; 2015, p. 45)

Compreende-se que, quando se trabalha em um ambiente escolar especial, é necessário que o professor proporcione a sistematização dos conteúdos, visando sempre a formação cultural destes cidadãos, já que na maioria das vezes, em suas relações sociais, podem vir a ser privados de vivências e praticas. Jerônimo et al. (2009) afirmam que a prática esportiva anula a idéia de que a deficiência incapacita a pessoa, pois o esporte permite formas diferenciadas de compensar as limitações impostas pela deficiência.

A proposta que se instalou foi que os alunos criassem um jogo, a princípio e naturalmente a associação do mesmo por parte dos alunos se deu pelo jogo de bocha paralímpica. O objetivo da construção foi explicado de forma básica para os mesmos, que não seria um jogo de bocha convencional, mais sim, um jogo com idéias deles, vontades, gestos, que possuísse um "pedaço de cada um", um jogo cooperativo que envolvesse a participação de todos no processo de construção e apropriação, que poderia posteriormente ser jogado por outras pessoas.

Este estudo se justifica por oportunizar a esse público conteúdos programáticos como o jogo de bocha em contrapartida com outras maneiras de aprendizagem como novos conceitos e regras elaborados pelos mesmos, levando a construção de um jogo cooperativo no qual todos participem com a mesma oportunidade e autonomia no processo de desenvolvimento, sendo necessário que professores se empenhem na formulação de praticas pedagógicas que lhes proporcionem a aquisição de conceitos espontâneos.

Método

Este é um relato de experiência que contou com a participação de 5 alunos, de ambos os sexos, com paralisia cerebral regularmente matriculados e frequentes em uma escola de Educação Especial, atendida pelo projeto PROEFA, sendo 3 homens e 2 mulheres de idade entre 30 e 65 anos, os quais obteve-se a aprovação através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos responsáveis.

As intervenções contaram com 10 sessões de duas aulas semanais, sendo realizadas nas terças e nas quintas-feiras, com duração média de três horas (cento e oitenta minutos) cada, por um período aproximado de dois meses.

Foi explicado ao alunos o objetivo da construção de um novo jogo, tenso como base a bocha paralímpica. A aptidão física relacionada ao trabalho de precisão entre acertar ou aproximar objetos de um alvo foram mantidas, sendo que conceitos cognitivos relacionados ao conhecimento do jogo e possíveis regras foram explorados.

Os materiais disponibilizados foram: tacos, dados, cordas, bolas de vários tamanhos, arcos e as bolas de cores azuis, vermelha e branca utilizadas no bocha paralímpica. Os alunos por iniciativa própria ressaltaram que para que um jogo acontecesse seria necessárias regras, porque se a mesma não existisse, seria impossível. A partir daí com medições dos professores, começou todo o processo coletivo da confecção do jogo.

A regra inicialmente proposta foi que a bola branca fosse substituída por um espaço que estaria demarcado pelos tacos. O Objetivo seria jogar a bola antes ou depois, sendo que o espaço demarcado entre os tacos seria chamado de “campo negro”, se a bola caísse nele seria anulado um ponto.

Para a confecção das equipes, foram utilizados as cores do dado grande, que ao cair na mesma, seria relativo ao time. Em relação ao inicio do jogo, as equipes utilizaram o dado numérico, a equipe que contabilizasse maior pontuação, teria a oportunidade de escolher a cor das bolas e o direito a começar a rodada.

Para que o jogo acontecesse teria a necessidade de um arbitro, por associação própria dos alunos, que compreendem que é a pessoa que conduz todo o jogo, que contabiliza os pontos e dá autorização para começar. Nesse contexto, o arbitro não poderia ser os professores, que já naquele momento tinha a função de mediar a construção do jogo, por sua vez, os alunos resolveram entre si que um deles seria o arbitro.

A regra inicial permaneceu, porém, a bola branca foi adicionada, não podendo ser jogada no “campo negro", quando jogada antes dos tacos a pontuação foi de 2 pontos, se tratando de um arremesso curto. Se caso a bola fosse jogada depois dos tacos, a pontuação seria maior, pois seria um arremesso longo de 5 pontos. Cada bola de bocha acertada próximo a branca teria a pontuação de 10 pontos.

Os arcos também foram adicionados ao longo do processo, sendo colocado dois arcos antes dos tacos e dois depois, o objetivo seria jogar as bolas pequenas dentro deles, contabilizando um ponto para a equipe.

Ao final do processo, com o jogo pronto, os alunos convidaram os demais da escola para jogarem, nomeando o jogo cooperativo de “NOSSA BOCHA“.

Desenvolvimento

Classificamos nossos resultados como positivos, pois alcançamos o objetivo de criar um jogo de forma coletiva, sendo que a cooperação e a socialização se deram em todas as etapas. As observações sobre a arbitragem, indicam que a criticidade foi alcançada, pois os alunos reconhecem e compreendem o papel de uma pessoa que tenha o poder de arbitrar o jogo e decidir as situações "duvidosas".

Consideramos importante a posição dos alunos quanto a utilização de conceitos espontâneos, que segundo Cazieiro e Lomônaco (2011), "[...] são formados incidentalmente nas atividades cotidianas das pessoas"; como exemplo podemos citar a regra que, quando a bola fosse jogada mais longe (que tem uma maior dificuldade), ela valeria mais ponto, neste exemplo os conceitos espontâneos são referentes as noções de noção especial (perto/longe) e de quantidade (mais e menos). Segundo os autores, as experiências individuais são pontos de partida para a aplicação dos conceitos espontâneos, especialmente, em situações concretas e que mais tarde se tornaram conceitos científicos, com um processo de elaboração intelectual mais complexa.

Nossos resultados apresentam a criação de um jogo com regras, materiais diferentes, que demonstram a criatividade dos alunos envolvidos que vão de encontro com Oliveira (2010), que afirma que as pessoas com paralisia cerebral têm capacidades de desenvolver um trabalho produtivo com efeitos surpreendentes:

> A ciência, nesse sentido, tem apresentado comprovações de que as áreas lesionadas no Sistema Nervoso Central, quando estimuladas adequadamente, podem ser, quando não recuperadas, ao menos compensadas por meio de estímulos, que produzem novas sinapses, ou seja, novas conexões neurais. É a chamada neuroplasticidade cerebral. A parte lesionada do cérebro mantém-se danificada, porém o cérebro não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas um sistema aberto, de g rande plasticidade, cuja estrutura e modo de funcionamento são moldados ao longo do desenvolvimento. (OLIVEI RA ,2010, p 87)

Acredita-se que bocha paralímpica, que é direcionada especialmente para pessoas com paralisia cerebral, tem importante papel estimulante para o desenvolvimento do cérebro. Segundo Rodrigues (1989) à prática da modalidade pode ter uma lista grande de colaboração para a educação, reabilitação e para o desenvolvimento das capacidades que o indivíduo possuiu. Ajudando também na socialização, como observado em nossa experiência, o jogo da bocha seja individual ou

em equipe traz ao aluno a oportunidade de se impor como pessoa mostrando sua capacidade cognitiva.

Constata-se que a evolução dos alunos começa pela exploração e conhecimento de seu próprio corpo, pois é via organização corporal que todo ser humano determina relações com os objetos e as pessoas que fazem parte de seu ambiente. Neste contexto, nossos alunos foram capazes de reconhecer os movimentos mais fáceis (arremessos curtos) e os mais difíceis (arremessos longos). Cabe frisar que os tipos de arremessos são específicos de cada aluno, pois os mesmos são desenvolvendo com a prática, forma mais eficientes de arremessos. Com a modalidade esportiva sendo ofertada sistematicamente, os progressos motores acontecem e podem ser explicados pela plasticidade cerebral (Oliveira, 2010).

Os professorem têm papel importante nesse processo e devem estar bem orientados a partir de fundamentos teóricos-práticos, para que possam modificar práticas e métodos de ensino, com o objetivo de proporcionar um ensino de qualidade para todos. É importante que o professor nutra uma alta expectativa pelo aluno. Por conseguinte, as pessoas envolvidas na mediação do processo de criação do jogo, trabalharam para que as falas dos alunos fossem respeitadas e colocadas em prática. O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades, deficiências e limitações são reconhecidas, mas não devem restringir a aprendizagem, como por vezes acontece (MANTOAN, 1997).

Compreendemos que para os alunos com deficiências, sejam verdadeiramente incluídos na Educação Física, não basta participar de algumas atividades, mas fazer parte de todo o processo de desenvolvimento durante a aula, eles devem ser os atores principais e não meros coadjuvantes. Neste sentido, as ações devem ser coordenadas para que a cooperação tenha conexão direta com a inclusão, partindo do individual para o grupo social (BROTTO, 2000). Verificamos que, quando todos estão envolvidos, a atividade torna-se significativa, pois os alunos têm o sentimento de pertencer, da fazer parte, de inclusão.

Segundo Fernández (1991), sempre existe a busca por novos conhecimentos, sendo este a ato, o que impulsiona o desenvolvimento corporal, intelectual e subjetivo de qualquer individuo. É o desejo de interagir com o mundo, que faz os indivíduos, especialmente as pessoas com deficiência superar limites e abrir novos caminhos para a inserção social e para uma melhor qualidade de vida.

A criação de um jogo, no qual os alunos tinham total autonomia e domínio de todo processo os deixavam perceptivelmente entusiasmados. Entende-se que, os alunos tenham um carinho especial pela bocha paralimpica, que é natural, pois possuem total compreensão e domínio de regras, táticas e estratégias do jogo, compreendendo que desmistificar seria difícil para eles, mais associar novas possibilidades de jogar e confeccionar essas idéias juntos, a partir de troca de conhecimentos e referencias que já foram proporcionadas, foi imprescindível para um melhor entendimento e desenvolvimento das potencialidades do jogo cooperativo.

Foi possível perceber o desenvolvimento e motivação dos durante todo o processo, conforme o jogo ia acontecendo, os alunos entendiam o que poderia ou não ser adicionado ou tirado. Observamos que o jogo cooperativo, criado por eles, foi possível porque todos falam e suas limitações motoras não são tão graves, pois jogam bocha sem auxílio da calha.

Ressalta-se que as relações afetivas entre os envolvidos no processo foram reforçadas. Nota-se que os alunos ficaram motivados e orgulhosos do que produziram, levanta-se a hipótese de que precisam de maiores oportunidades para produção de atividades, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S, 1997) o ensino da Educação Física deve respeitar o que a pessoa traz em si mesma, uma educação que priorize poderes sobre ela, desafiando-a e que lhe dê autodomínio, autoconfiança e autonomia.

Conclusão

Pontua-se que as práticas pedagógicas usadas pelos envolvidos no projeto foram eficientes, podemos citar: fala mais simples, maior tempo para as ouvir as resposta, diálogo entre todos os participantes, e a mediação dos professores, proporcionaram que os alunos desenvolvessem um jogo coletivo alcançando o objetivo. Houve compreensão de todos e o jogo será usado em outras escolas especiais atendidas pelo PROEFA.

Como experiência para as pessoas envolvidas, professores e estagiários do projeto, foi muito rico, as trocas proporcionadas pelos alunos envolvidos. Confirmou que as pessoas com deficiência são capazes de criar, com base em seus conhecimentos, desde que possam ter apoio dos profissionais.

Conclui-se que toda pessoa com deficiência, em especial os alunos com Paralisia Cerebral, deveriam ter a oportunidade de participar de atividades esportivas, sob supervisão adequada e métodos eficientes, pois quando inseridas em um ambiente acessível, rico em estímulos, desenvolvem suas capacidades físicas, cognitivas e sociais tendo como instrumento o esporte.

Referencias

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos:** se o importante é competir, o fundamental é cooperar! Santos: Renovada, 2000.

CAMPEÃO, M. S., **Proposta de ensino de bocha para pessoas com paralisia cerebral,** Dissertação de mestrado - UNICAMP- Campinas - SP- 2002.

CAZEIRO A.P.M., LOMÔNACO J.F.B., Formação de Conceitos por Crianças com Paralisia Cerebral: Um Estudo Exploratório sobre a Influência de Atividades Lúdicas, **Revista Psicologia e reflexão,** 24 (1), p. 40-50, Rio de Janeiro - RJ, Ed. UFRJ & USP,2011.

JERÔNIMO J. P. et al. **Bocha e paralisia cerebral severa:** possibilidade de inclusão social. Coleção Pesquisa em Educação Física, vol. 8, n.3, 2009. Disponível em http://www.fontouraeditora.com.br/periodico/vol-8/Vol8n3-2009/Vol8n3-2009-pag-59a64/Vol8n3-2009-pag-59a64.pdf. Acesso em: 23/07/2016.

GERSH, E. O que é paralisia Cerebral. In: GERSH, E. (org.) **Crianças com Paralisia Cerebral:** Guia para pais e educadores. 2◦ edição- Porto Alegre - Ed Artimed, 2008.

KAWASHITA, I. M. S., DIAS, T. R. D., Bocha paralímpica: possibilidades de práticas pedagógicas , **Encontro Ibero Americano de Educação -EIDE** Araraquara, 2015. Disponível e: https://iage.fclar.unesp.br/eide/eide2015.php

LIMA, S. M.T., OLIVEIRA, A. A. B., NAKADA, K.P., Bocha Adaptado: fatores motivacionais na deficiência física, **EFDEPORTES, Revista Digital -** Buenos Aires - Año 11 - N° 95 - Abril de 2006. disponível em : http://www.efdeportes.com/. Acesso em 23/07/2016.

MALACRIDA, V. A., BARROS, H. F. A ação docente no século XXI: novos desafios. **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Presidente Prudente, 17 a 20 de outubro, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: c**ontribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo, Memnon, 1997.

MARQUES, A. C., CHAGAS, L., LUCAS, T. B. Jogos cooperativos: sua real importância e aplicabilidade. **Revista Eletrônica**. Volume 2. Setembro de 2011.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade:** Reeducação num Enfoque Psicopedagógico.7ª Edição, Ed. Vozes, RJ. 1997.

RODRIGUES, D. (1989), Corpo, Espaço e Movimento. **A representação espacial do Corpo em Crianças com Paralisia Cerebral**. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Cientifica. Ver. Fisioter Univ. São Paulo, 2004.

DIVERSIDADE CULTURAL NO AMBIENTE ESCOLAR: A QUESTÃO INDÍGENA

Marcos Antônio de Oliveira
Docente de História do IFRR- Campus Amajari e doutorando em Educação da USP
Email: marcos.oliveira@ifrr.edu.br

José Vilson Martins Filho
Docente de Língua Portuguesa do IFRR-Campus Amajari e Mestre em Língua Portuguesa pela UFRR.
Email: josé.filho@ifrr.edu.br

RESUMO

O presente relato de experiência fez parte de um projeto de extensão que buscou entender como os estudantes indígenas, ascendentes e não indígenas, percebiam a questão das comunidades originárias na região do Amajari no Estado de Roraima. Esta região do extremo norte do Brasil é cercada por reservas indígenas; no entanto, os estudantes chegam a percorrer mais de 150 km de suas comunidades para estudar no IFRR-*Campus* Amajari. Tendo uma presença grande de alunos indígenas e com uma população originária muito atuante na região, buscou-se desenvolver um trabalho de pesquisa sobre as realidades das comunidades originárias locais e de valorização da cultura indígena na região. O projeto envolveu professores da área de História, Sociologia, Língua Portuguesa, Artes e Zootecnia. O *Campus* Amajari apresenta 53% dos discentes se autodenominando indígenas e até aquele momento não se havia discutido a questão da diversidade cultural com os estudantes. Este projeto foi contemplado com uma bolsa do INOVA. Os estudantes tiveram contato com a obra do artista indígena Jaider Esbell, realizaram releituras das mesmas, visitaram comunidades indígenas locais e o parque arqueológico Pedra Pintada e analisaram a obra do indigenista Ricardo Dantas. Dando sequência ao projeto, foi feito um evento em maio com a presença do artista e do escritor que dialogaram com os estudantes que apresentaram suas releituras das obras. Os discentes do Campus apresentaram danças e artesanato de suas respectivas comunidades. Em seguida foi realizada a concepção do Museu da Imagem e da Memória Indígena.

Palavras-chave: estudantes, cultura, indígenas, Instituto Federal.

INTRODUÇÃO e OBJETIVO

Amajari é uma região formada por grande presença de comunidades indígenas e migrantes de vários estados brasileiros, principalmente da região nordeste. Tendo alguns alunos oriundos da Venezuela, que faz fronteira com a cidade de Pacaraima, a 150 Km de Amajari. Esses grupos compõem a população da Vila Brasil onde se localiza o Campus do IFRR.

Diante de todas essas características passamos a refletir sobre a presença destes alunos indígenas e descendentes destes grupos em uma instituição pública federal instalada em uma cidade que possui área territorial de 28.472,22 Km², e população em torno de 9.000 habitantes. Desse total, 84% vivem em áreas rurais. Além de uma reserva indígena de 16.790,99 Km², representando 58,71% em relação às terras do Município. Suas principais áreas são: Ananás, Aningal, Cajueiro, Ouro, Ponta da Serra, Santa Inês (macuxi); Anaro (Wapixana); Araçá (Macuxi / Wapixana);

Yanomami (Yanomami)[1].

Toda essa diversidade étnica da região também se mistura com alunos indígenas residentes de comunidades pertencentes aos municípios de Uiramutã, Pacaraima, Normandia, Cantá e a cidade venezuelana fronteiriça Santa Helena de Uairen.

A presença destes estudantes, atraídos por uma instituição que desperta sentimentos antagônicos nos moradores do município, despertou nosso desejo de compreender melhor essas relações imbricadas e complexas que foram se tecendo no ambiente escolar em que esses grupos se encontram.

Ao mesmo tempo que é vista como uma importante conquista para a região, a presença do *Campus* também provoca conflitos entre os servidores e os moradores da Vila Brasil, sede do

[1] Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento de Roraima Informações Socioeconômicas do Município de Amajarí – RR 2010/[Elaboração: Divisão de Estudos e Pesquisas] 1ª edição. Boa Vista: CGEES/SEPLAN - RR, 2010.p. 07.59p.

município, que se sentem ameaçados pela presença de pessoas vindas de cidades maiores com hábitos e costumes diversos dos habitantes locais.

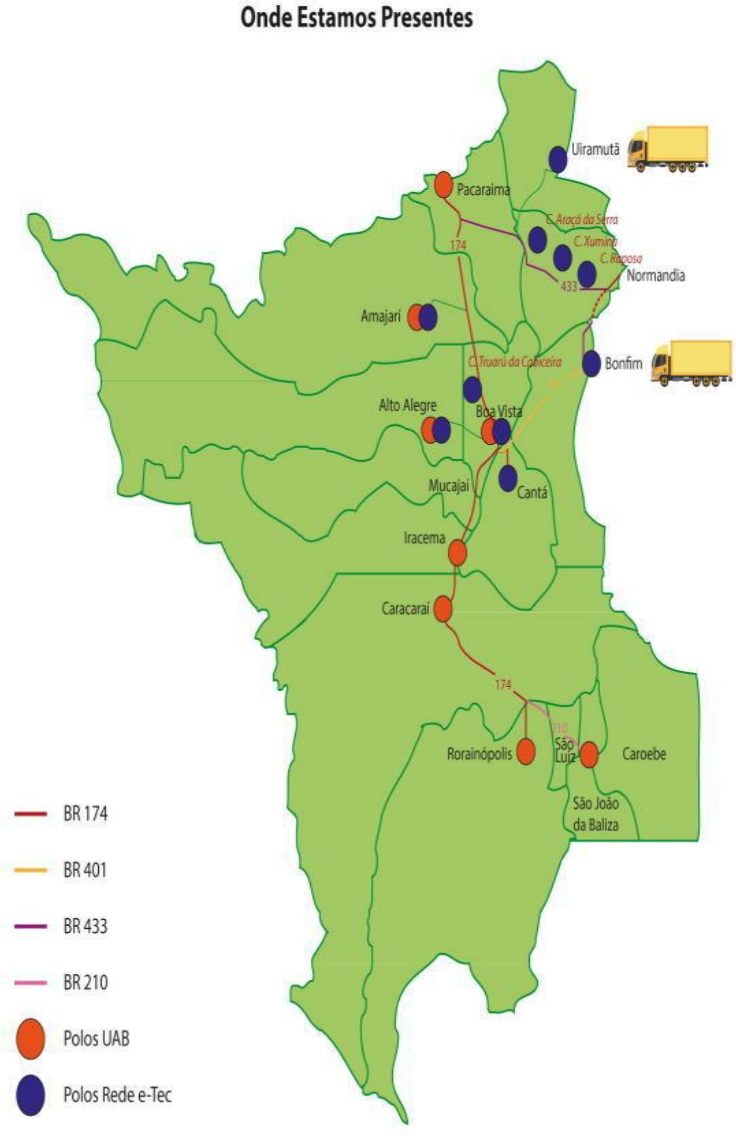
Toda essa complexidade que gera sentimentos marcados pela angústia, esperança, desconfiança e preconceitos provoca um ambiente escolar recheado de expectativas e insatisfações destes estudantes indígenas e de servidores que convivem diariamente, tentando propiciar e vivenciar uma educação de qualidade nesta região tão distante dos grandes centros brasileiros.

As etnias que pertencem ao município de Amajari são Macuxi, Wapixana e Yanomami, esta com pouca presença na Vila Brasil e no IFRR. Por fim, os Ingaricó que residem em reservas pertencentes ao município de Pacaraima. A etnia predominante na região é a Macuxi, que acaba dando o nome aos moradores que nascem no Estado com pais não indígenas também nascidos no Estado.

Além dos próprios indígenas, a presença de ascendentes dessas etnias também é relevante dentro do Instituto. Assim, como profissionais da educação inseridos nesta comunidade e vivenciando essa realidade complexa, passamos a sentir necessidade de discutir com os estudantes o tema da Diversidade Cultural e ampliar os questionamentos referentes ao universo indígena e assim permitir que os estudantes pudessem valorizar sua cultura, que sofre inúmeros tipos de preconceitos.

Assim sendo, o projeto buscou ampliar nos estudantes a percepção da diversidade cultural presente na região e na necessidade de valorização da cultura indígena, rompendo assim, um círculo de preconceitos e tensões sociais existentes entre os estudantes e as comunidades, tendo em vista também, o cumprimento da Lei 11.645/08 que determina a obrigatoriedade do ensino da temática indígena nas disciplinas de História, Português e Artes.

Figura 1 – Mapa de Roraima mostrando os locais onde o IFRR atua com EAD e a cidade de Amajari.



Fonte:http://ead.ifrr.edu.br/moodle/pluginfile.php/25080/mod_page/content/6 /mapa_slide.jpg acesso em 07/02/2017

Figura 2 – IFRR- Campus Amajari



Fonte:https://scontent.fcgh81.fna.fbcdn.net/v/t1.09/12122407_882901135156708_3788925057887978018_n.jpg?oh=58f2062a714ee4917e30612486eb6702&oe=594848B8 acesso 07/02/2012

MÉTODO

O projeto reuniu professores das disciplinas de Artes, História, Sociologia, Português e Zootecnia que, partindo de discussões em sala de aula a respeito do universo indígena, procurou apresentar elementos da cultura local como ponto de partida e como forma de valorização desses grupos.

Foi apresentada aos estudantes a obra de um artista plástico, escritor e pensador local chamado Jaider Esbell, indígena da etnia Macuxi que tem destaque no estado de Roraima. Foi solicitado aos alunos releituras das obras do artista que contém conteúdo indígena.

Figura 3 – O artista plástico indígena Jaider Esbell conversando com os alunos do Campus Amajari.



Fonte: Fotografado por Marcos Antonio de Oliveira

Ao mesmo tempo foi apresentada a obra do indigenista Ricardo Dantas, técnico agrícola da instituição, casado com uma indígena e que teve sua obra Meia Pata indicada como obra referência para o vestibular da UFRR.

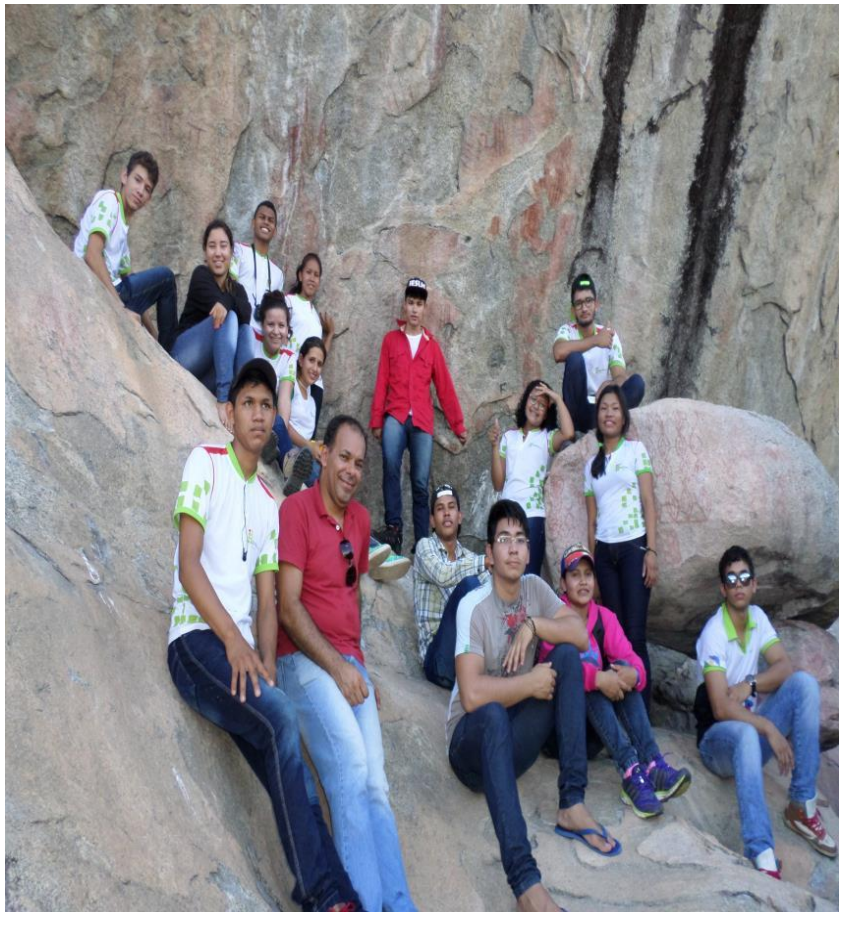
Figura 4 – O técnico agrícola e autor indigenista Ricardo Dantas



Fonte: Fotografado por Marcos Antonio de Oliveira

Foram também realizadas visitas técnicas à comunidade indígena Boca da Mata e ao sítio arqueológico Pedra Pintada, que contém vestígios arqueológicos e pinturas rupestres dos povos que viveram na região a aproximadamente 6 mil anos com o intuito de valorizar a cultura e a ancestralidade dos povos originários da região.

Figura 4 – Visita da turma 117 ao Sitio Arqueológico Pedra Pintada



Fonte: Arquivo de Marcos Antonio de Oliveira

Por fim, todo esse trabalho foi apresentado no dia 13 de maio de 2016, onde os alunos expuseram suas releituras e discutiram com os palestrantes Jaider Esbell e Ricardo Dantas a situação dos povos originários da região. Assim foi possível ampliar as concepções dos alunos sobre o universo indígena local e também valorizar suas respectivas comunidades e tornarem sua realidade presente no ambiente escolar que frequentam, que até o momento era parcialmente ignorada.

Posteriormente com os recursos fornecidos pelo INOVA foi criado o Museu da Imagem e da Memória Indígena no Campus Amajari para tornar permanente a valorização da cultura originária local e ampliar a concepção de diversidade cultural de todos os membros da Instituição.

DESENVOLVIMENTO

Nesta perspectiva, cabe fazer análises considerando a escola como espaço de contato, onde as "diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos" (TASSINARI, 2001).

Pode-se também entender a escola como um espaço de diálogo, em que entrecruzam diversos caminhos formando uma "rede de significados". Seguindo essa abordagem, Tassinari (2001, p.50) argumenta que:

> [...] não é possível definir a escola como uma instituição totalmente alheia. Por outro lado, também não se pode compreendê-la como completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena. Ela é como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas.

Diante dessas discussões, conforme estudos realizados (SORATTO 2002; 2003), permanecem ainda na escola questões relacionadas a formas fragmentadas e estruturais seguindo um modelo de escola tradicional não-índia. Manfrói (2002, p.49) aponta que "... o papel da escola permanece perpassado pelo conflito entre as perspectivas dos indígenas e as perspectivas desenhadas e impostas pelo entorno regional".

Com efeito, trata-se de entender a escola a partir do sentido que os índios lhe atribuem, como parte do cotidiano da comunidade, na qual emergem e constroem as diferenças étnicas e reforçam sua condição de ser índio.

Isso tudo fez perceber que talvez este espaço criado nesta comunidade escolar apresentasse uma especificidade única, por ser um local de transição tanto para servidores, que estão, mas querem se remover para seus locais de origem como para estudantes que buscam na instituição uma possibilidade de inserção no mundo do trabalho não índio. Assim, em que medida essas contradições podem atrapalhar ou impulsionar os objetivos dos envolvidos neste processo de ensino aprendizagem e quantos visualizam e têm consciência de seus objetivos pessoais ou acadêmicos neste ambiente escolar?

A questão cultural também passa a ser importante para entender esse processo complexo de relações que se estabeleceu neste *Campus* do IFRR.

Homi Bhabha (1998) menciona, em o *Local da Cultura*, a existência de muitos locais de cultura num mesmo local, ou seja, para o autor, o local da cultura não direciona, necessariamente, para um espaço territorial, a cultura pode ser preservada, mesmo sem um local próprio: "É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [nationness], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados".

Bhabha (1998) defende um novo conceito de cultura, considerando como híbrido, dinâmico, transnacional – gerando o trânsito entre nações – e tradutório, criando novos significados para símbolos culturais. Este conceito está ligado à questão da sobrevivência, quando os deslocamentos põem em choque diferenças culturais. Portanto, entende-se que cultura é tudo o que é vivido no dia-a-dia das pessoas, é aquilo que dá significado e sentido à vida de um grupo. Cada pessoa possui instrumentos que se identificam e o identificam com a cultura em que vive.

Como descrever a cultura de um grupo, como identificá-la? A cultura tem traços, símbolos e significados que são identificados pelas pessoas que partilham o mesmo grupo. Mesmo em casos onde se diga que "aquele povo não tem mais cultura" as pessoas se identificam entre si e comungam os valores comuns.

Todo indivíduo é passível de mudanças, de novos olhares, é um ser que vive em constante transformação em busca do novo. Dentro dessa análise, Ramos (1988, p. 91) salienta que "[...] O que conta é o modo de ser, a visão de mundo, a atitude para com a vida, a sociedade, o universo, e isso não se destrói tão facilmente".

As relações são construídas e estabelecidas através da mediação, ou seja, a presença do outro é importante para a construção do conhecimento. Em uma cultura, o conhecimento é mediado entre seus membros; no entanto, devem estar atentos às relações de poder que prevalecem dentro do grupo e conseguir perceber quem é quem em um determinado contexto.

Lembrando Brandão (1985), a história reporta à vida e à cultura; portanto, pode-se dizer que cultura é aquilo que eu sou e de onde eu vim. Seguindo a ideia do autor, (1985, p. 167, grifos do autor):

> A cultura não é apenas o propriamente simbólico, o semântico, reino do espírito e da linguagem. Ela está, ao contrário, na lógica simbólica que constitui a própria possibilidade da relação, qualquer que seja seu campo de trocas: pessoas (como parentesco e nas relações de poder), pessoas e bens (pessoas através de bens e bens através de pessoas) e símbolos. Portanto, a cultura (...) é aquilo que há de operativamente significante em qualquer dimensão social de trocas e de transformações.

É importante lembrar que, dentro do processo histórico, as culturas passam por transformações como em qualquer sociedade, por isso é dinâmica, mas também sempre está ligada ao passado. Conforme Cunha (1987, p. 88):

> [...] a noção que se depreende é que a tradição cultural serve, por assim dizer, de 'porão', de reservatório onde se irão buscar, a medida das necessidades no novo meio, traços culturais isolados do todo, que servirão essencialmente como sinais diacríticos para uma identificação étnica. A tradição cultural seria assim manipulada para novos fins, e não uma instância determinante.

De acordo com os estudos de Williams (1976, p.16), citado por Thomaz Thadeu da Silva (1995, p.14) "[...] a cultura significa uma forma completa de vida, material, intelectual e espiritual incluindo o comportamento simbólico da vida cotidiana de uma sociedade". Portanto, entende-se que a cultura tem a ver com o que nos tornamos e como nos identificamos dentro de um contexto. Neste sentido, podemos dizer que as identidades são construídas dentro do grupo e de acordo com a cultura.

Nesta ótica, Woodward (2000, p. 17) evidencia que: "[...] É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa experiência e aquilo que somos". A identidade, segundo a autora (2000), é o meio pelo qual damos sentidos às práticas e relações sociais, definindo quem é incluído e quem é excluído, portanto a diferença é produzida por meios simbólicos, posições e classificações.

Assim pode-se dizer que a identidade é o meio pelo qual damos sentido à prática e às relações sociais, definindo quem pertence a e quem não pertence a. Segundo Silva (2000, p.52)

"[...] Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora". A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles".

Seguindo a ideia do autor, (idem, 2000, p. 74), "[...] A identidade é simplesmente aquilo que se é: 'sou brasileiro', 'sou negro', 'sou heterossexual', 'sou jovem', 'sou homem'. [...]

Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente".

Na mesma linha de raciocínio do autor "[...] a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: 'ela

é italiana', 'ela é branca', 'ela é homossexual', 'ela é velha', 'ela

é mulher' [...]". Neste sentido o autor ressalta que "[...] A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe".

Nas palavras de Vieira (1999a, Grifos meus):

> A identidade constrói-se por referência à alteridade, em relação ao outro que se percepciona e nos dá a imagem de nós mesmos. A identidade e alteridade constroem-se neste processo de interação onde o indivíduo percorre o caminho entre os nós e o outro que vai descobrindo. O indivíduo acede à consciência de si, por diferenciação dos outros e assimilando a identidade do grupo que designa e identifica como seu.

Diante desse enfoque Kreutz (1999, p. 92), evidencia que:

"[...] a construção de uma identidade supõe sempre a alteridade, permitindo autodescrever-se dentro de um grupo que lhe dá referência para a ação e permitindo entender a realidade mediada pela diferenciação".

Diferença não pela fala, mas diante de suas particularidades e diversidades que caracterizam seu modo de vida, construindo sua identidade no processo histórico.

Retomando a ideia de Poutignat (1998), a identidade pode ser alimentada por signos diferentes através de recursos simbólicos como a língua, a religião, o território, a tradição cultural, utilizada para se fazer ser entre ele e o nós.

Assim, podemos entender que a identidade é construída e transformada na interação de grupos sociais, através de processos de exclusão e inclusão, que estabelecem grupos que compartilham determinados valores que dão significados a vida.

Lembrando que a escola é um espaço aberto e múltiplo, permeado por várias culturas, identidades, línguas, crenças e valores. Muitas vezes a diferença aparece como uma categoria para legitimar a desigualdade e não como uma categoria para afirmar a sua identidade e a sua cultura.

Pensar educação escolar neste contexto exige analisar como as coisas acontecem, emergem, dão sentido e significado às coisas e às relações que são estabelecidas em cada grupo. Ou seja, compreender historicamente como as diferenças foram, são e continuam sendo construídas neste espaço.

Assim, este trabalho buscou resgatar junto aos estudantes indígenas e a comunidade no entorno do Campus Amajari a valorização da cultura indígena e assim uma melhora na evasão escolar possibilitando uma aproximação dos estudantes com a instituição que pertencem pois, afinal, eles compõem a maioria no Campus Amajari.

A elaboração e criação do Museu também permitiu uma sensação de pertença dos alunos indígenas que auxiliou na melhora da autoestima e na diminuição do preconceito com esses grupos culturais.

CONCLUSÕES

Esse projeto auxiliou em uma melhora no entendimento da diversidade cultural especifica do *Campus* Amajari, tanto por parte dos estudantes quanto dos servidores e docentes.

Vivemos em uma sociedade excludente, preconceituosa e intolerante com os grupos culturais originários e as ações nas instituições de ensino devem estimular uma convivência pacífica e uma visão adequada sobre essas culturas.

Acreditamos que o projeto cumpriu seu papel de despertar a discussão sobre a temática; entretanto, entendemos que sejam necessárias ações que tornem o ambiente propício a convivência de todos os grupos culturais que lá convivem. É necessário um conhecimento prévio dos servidores a respeito das etnias que estudam no *Campus* e seus hábitos e costumes para melhorar a convivência e o respeito as diferenças que existem entre esses grupos culturais.

REFERENCIAS

BHABHA, Homi K. **O Local da cultura**. Belo Horizonte, MG. Editora UFMG, 1998.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986. _____. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CADERNOS CEDES. **Educação indígena**. Campinas. Nº 49, dez/1999.

CUNHA, M. C. **A história dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DANTAS, Ricardo. **Meia pata.** São Paulo: Editora Kazuá, 2013.

KREUTZ, L. Identidade Étnica e Processo Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 7996, jul. 1999.

MANFROI, José. **O papel da escola no contexto atual dos Kaiowá/**Guarani da Aldeia Te'y Kuê de Caarapó. Um estudo a partir de lideranças e professores indígenas. Universidade Estadual Paulista. Campus de Marília. Tese de Doutorado. 2002.

POUTGNAT, P. **Teorias da etnicidade.** Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrick Barth/ Philippe Poutgnat, Jocelyne Streeiff-Fenart; tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1998. (Biblioteca Básica)

TASSINARI, A. M. I. **Escola indígena:** novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (org.) Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença:** uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

EDUCAR 2015:
A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM PAUTA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE POÇOS DE CALDAS-MG

Cleiton Donizete Corrêa Tereza[*]
Letícia Siqueira Loiola[**]

RESUMO

Este relato de experiência traz descrições e reflexões de dois educadores que participaram do projeto Educar 2015 e destacaram neste texto o percurso de estudos que foi também de diversão, de convívio, entre alunos e profissionais da E. M. Vitalina Rossi, localizada no Jardim Esperança, que recebe crianças e adolescentes deste bairro e dos bairros vizinhos. Uma região onde vivem trabalhadores e que carece de melhores equipamentos públicos e de políticas de desenvolvimento social. O projeto de educação patrimonial foi desenvolvido por iniciativa da Divisão de Patrimônio e Tombamento da Secretaria Municipal de Planejamento, Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente, do município de Poços de Caldas-MG, em parceria com as escolas municipais Alvino Hosken de Oliveira, Antônio Sérgio Teixeira, Vitalina Rossi e CAIC Professor Arino Ferreira Pinto. A concepção inicial de trabalho era caraterizada pelas ideologias tradicionais visando acomodação e aceitação dos alunos por meio de atividades que resultassem em assimilações conceituais e incorporações de comportamentos comedidos e submissos. Contudo, no decorrer de sua execução transformou-se com as inserções da cultura popular e periférica. As palestras, aulas introdutórias, visitações, ensaios, pesquisas, produção de materiais, apresentações, entre outras atividades realizadas durante o ano foram marcadas por alguns tropeços e muitos momentos de encontro permeados por afetos.

Palavras-chave: educação patrimonial; escola; cidade; cultura.

Introdução

A educação é um processo permanente de aperfeiçoamento e construção das diferentes formas de apreensão do mundo. Neste sentido desenvolver a educação patrimonial, que consiste em "processos educativos formais e não formais voltados para o reconhecimento, a valorização e a preservação do patrimônio cultural, nas suas mais diversas formas de expressão" (IPHAN, 2007. p. 19), com o projeto Educar 2015, elaborado por gestores e educadores públicos poços-caldenses, trabalhando com alunos dos 7º anos do Ensino

[*] Professor de História da rede municipal de Poços de Caldas e da rede estadual de Minas Gerais e mestre em Ciências Humanas pelo programa Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (DIVERSITAS-USP). E-mail: cleitondct_@hotmail.com
[**] Arquiteta Urbanista pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Campus Poços de Caldas (PUCMinas). E-mail: leticialoiola@hotmail.com

Fundamental II, que apresentamos e discutimos neste texto, representou um esforço em contribuir com o entendimento das produções humanas. Essas produções constituem fontes de conhecimento perpassadas por acomodações, conflitos ou ajuntamentos sociais.

Poços de Caldas, situado no sul do estado de Minas Gerais, contando com aproximadamente 160 mil habitantes, é um município conhecido por suas elaborações culturais e por seus aspectos naturais, dentre eles as águas termais. Contudo, parte dos moradores não conhecem os patrimônios e as histórias que os permeiam.

Na prática, o trabalho visando promover acessibilidade foi construído e modificado a partir das intervenções de alunos e educadores, com informações e indagações, numa oportunidade de conhecerem e se reconhecerem como sujeitos históricos. O contato e a experiência das comunidades com as construções arquitetônicas e seus desdobramentos podem contribuir com apropriações e melhorias quanto à preservação

Assim, os aprendizados sobre os bens culturais da cidade e o poder resistente das memórias e da cultura popular e periférica contribuíram para a ampliação da leitura do universo urbano fomentando o entendimento da trajetória histórico-temporal em que estamos inseridos num processo contínuo de produção de novos saberes.

Objetivos

Em 2013 um processo de trabalho contínuo de educação patrimonial teve início, desenvolvido pelo setor responsável pela gestão do patrimônio cultural de Poços de Caldas no âmbito da administração pública, a Divisão de Patrimônio Construído e Tombamento. Inicialmente foram levantadas quais ações deveriam ser realizadas para atender às diretrizes da Deliberação Normativa do Conselho Estadual do Patrimônio Cultural nº 02/2015, definidas pelo Instituto Estadual de Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais – IEPHA, buscando garantir o repasse de verbas do ICMS Patrimônio Cultural.[1] Na Deliberação Normativa de 2016 o IEPHA coloca como princípios e diretrizes da educação patrimonial os seguintes itens:

• Implementar uma postura educativa em todas as ações institucionais;

[1] A Lei nº 18.030/2009 que "Dispõe sobre a distribuição da parcela da receita do produto da arrecadação do ICMS pertencente aos Municípios" estabelece que o Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais – IEPHA/MG deverá fornecer os dados para o cálculo do Índice de Patrimônio Cultural (PPC) do Município para efeito da transferência do ICMS aos municípios. Este cálculo é baseado nos parâmetros estabelecidos na Deliberação Normativa proposta pelo IEPHA e aprovada pelo Conselho Estadual do Patrimônio Cultural.

> • Firmar parcerias para realizar programas que estreitem o diálogo com a sociedade sobre políticas de identificação, reconhecimento, proteção e promoção do patrimônio cultural;
> • Promover a participação efetiva da comunidade na formulação, implementação e execução das atividades propostas;
> • Implementar programas que contemplem bens culturais inseridos e associados à vida cotidiana da comunidade;
> • Promover a Educação patrimonial como processo de mediação;
> • Contemplar os diversos territórios como espaços educativos;
> • implementar programas que contemplem a intersetorialidade das politicas públicas. (MINAS GERAIS, 2009)

A Divisão de Patrimônio Construído e Tombamento selecionou então um dos projetos desenvolvidos no curso de educação patrimonial Montando a Nossa História, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSUL de Minas), e este foi adaptado para que atendesse às diretrizes do IEPHA. Neste momento a equipe desenvolvedora do projeto era em maior parte de integrantes do Memorial Padre Carlos, destinado à preservação da história da Fundação de Assistência ao Menor- Escola Dom Bosco, na região leste da cidade, que estavam próximos à Escola Dr. Haroldo Affonso Junqueira, da rede municipal de ensino, unidade em que o projeto foi realizado. Este foi o projeto precursor, abrindo possibilidades para outros trabalhos de educação patrimonial na rede municipal de ensino.

Partindo da justificativa de que é necessária a formação de "uma geração mais respeitosa com o lugar onde vivem e que possam encontrar um futuro de mais consciência da importância da preservação do patrimônio cultural" (POÇOS DE CALDAS, 2015, p. 3), o projeto apresentava como objetivo "desenvolver os conceitos que envolvem o patrimônio cultural, e disseminar o conhecimento da história da cidade através dos bens tombados e inventariados pelo município." (POÇOS DE CALDAS, 2015, p. 3)

Método

A partir da primeira experiência na E. M. Dr. Haroldo Afonso Junqueira, considerada positiva pelos organizadores, em 2015 a Divisão apresentou o projeto de educação patrimonial Educar 2015, para a Secretaria de Educação, que encaminhou a proposta para todas as escolas da rede municipal. Quatro escolas manifestaram interesse em participar do projeto: E. M. Alvino Hosken de Oliveira, E. M. Antônio Sérgio Teixeira, CAIC Professor Arino Ferreira Pinto e E. M. Vitalina Rossi.

Nesse ano a Divisão de Patrimônio Construído e Tombamento contava com uma equipe composta por uma arquiteta urbanista, uma pedagoga e uma estagiária de arquitetura,

para organizar e coordenar o projeto, que apresentava como principais referências bibliográficas as pesquisas realizadas por Nilza Megale Botelho, Stélio Marras e Jussara Marques Oliveira, que sob perspectivas distintas se dedicaram a história de Poços de Caldas.

O Educar propunha o trabalho com alunos dos 7º anos do Ensino Fundamental II, com o intuito de aproximar a comunidade local dos bens culturais da cidade, por meio de um plano de ações envolvendo aulas introdutórias de educação patrimonial desenvolvidas pelos professores parceiros, palestra com apresentação dos bens tombados e inventariados do município, palestra com um convidado abordando as origens da cidade como estância hidrotermal, pesquisas realizadas pelos alunos, escolha de locais para visitações por meio de votação entre os educandos, visitações guiadas, produção de textos e produção de peças teatrais apresentadas à comunidade tratando da temática da valorização dos patrimônios históricos, artísticos e arquitetônicos.

A iniciativa contou com investimentos restritos utilizando a própria estrutura da prefeitura municipal, com um corpo técnico formado basicamente por trabalhadores públicos. A secretaria de educação disponibilizou o ônibus para as visitas guiadas no centro histórico. E para o desenvolvimento das atividades foram utilizados materiais disponíveis nas escolas

É preciso reconhecer que o texto base do projeto era reduzido, seguindo modelo delineado pelo IEPHA à época, carecendo de profundidade conceitual e de criticidade que pudessem considerar as disputas históricas que envolvem embates quanto à memória, o direito à cidade, às tradições populares, à cultura dos bairros periféricos, a preservação de patrimônios e ideologias das famílias tradicionais em detrimento da participação das camadas populares na construção de saberes manifestos também em bens materiais e imateriais.

Desenvolvimento

Inicialmente foram convidados para uma reunião diretores e professores que se dispuseram a desenvolver o projeto junto à equipe da Divisão de Patrimônio Construído e Tombamento, no auditório da Secretaria Municipal de Educação, explicitando conceitos de patrimônio cultural, bens tombados e inventariados do município em diálogo com seu panorama histórico. Também foram disponibilizadas cartilhas e manuais em arquivos digitais que pudessem ser utilizados pelos professores em seus estudos. Neste encontro a discussão avançou quanto às adequações necessárias ao projeto considerando as contribuições dos professores e a realidade de cada escola, já que neste início ficaram perceptíveis vieses distintos entre os educadores e indicações de potencialidades variadas dos alunos.

Assim, nas escolas os professores levaram aos alunos a proposta do trabalho de educação patrimonial comentando sobre o projeto e sobre conceitos fundamentais para as reflexões e práticas a serem desenvolvidas, dentre eles: inventariação, tombamento, preservação, conservação, restauração, identidade, memória e reconhecimento.

> Há muito por fazer, mas podemos afirmar que a experiência patrimonial no Brasil tem sido assimilada no seu sentido mais completo, em sintonia com a coletividade e a partir de conhecimentos antropológicos, sociológicos, históricos, artísticos e arquitetônicos orientados por especialistas. A implantação de cursos de educação patrimonial, a organização de oficinas-escola e serviços em mutirão constituem ações de importância fundamental no processo de envolvimento da população. Esse esforço, articulado com o estímulo à responsabilidade coletivo, contribuíra para consolidar políticas de inclusão social, reabilitação e sustentabilidade do patrimônio em nosso país. (FUNARI, PELEGRINI, apud CASTILHO, 2013, p. 6).

Em seguida foi feito um ciclo de palestras sobre patrimônio cultural e a história de Poços de Caldas nas escolas. Durante esta atividade os alunos puderam tirar dúvidas e ao mesmo tempo aguçaram suas curiosidades para com a história do desenvolvimento urbano e social. Nesta etapa também ficaram nítidas algumas dificuldades que perpassaram a realização do projeto, dois deles mais destacados: falhas na comunicação entre professores, equipe da Divisão de Patrimônio Construído e Tombamento e gestores das escolas; carências estruturais nas escolas, sobretudo quanto a espaços adequados para trabalhos com grupos maiores de alunos.

Nas semanas que se seguiram professores e alunos se dedicaram a elaboração de materiais e/ou performances a serem apresentadas no momento de culminância do Educar 2015.

Para ampliar a discussão sobre a história da cidade os alunos participaram de visitas guiadas pelo centro de Poços de Caldas. Estas visitas passaram por diversos pontos relevantes como: a estátua de Zumbi dos Palmares, Praça Dom Pedro II, Rua Junqueiras, Thermas Antônio Carlos, Palace Hotel, Palace Cassino, Parque José Afonso Junqueira, Casarão do Conde Prates e Estação Ferroviária. Cada aluno recebeu um roteiro com as fotos antigas dos principais pontos a serem observados, possibilitando assim discussões sobre as relações tempo e espaço, mudanças e permanências.

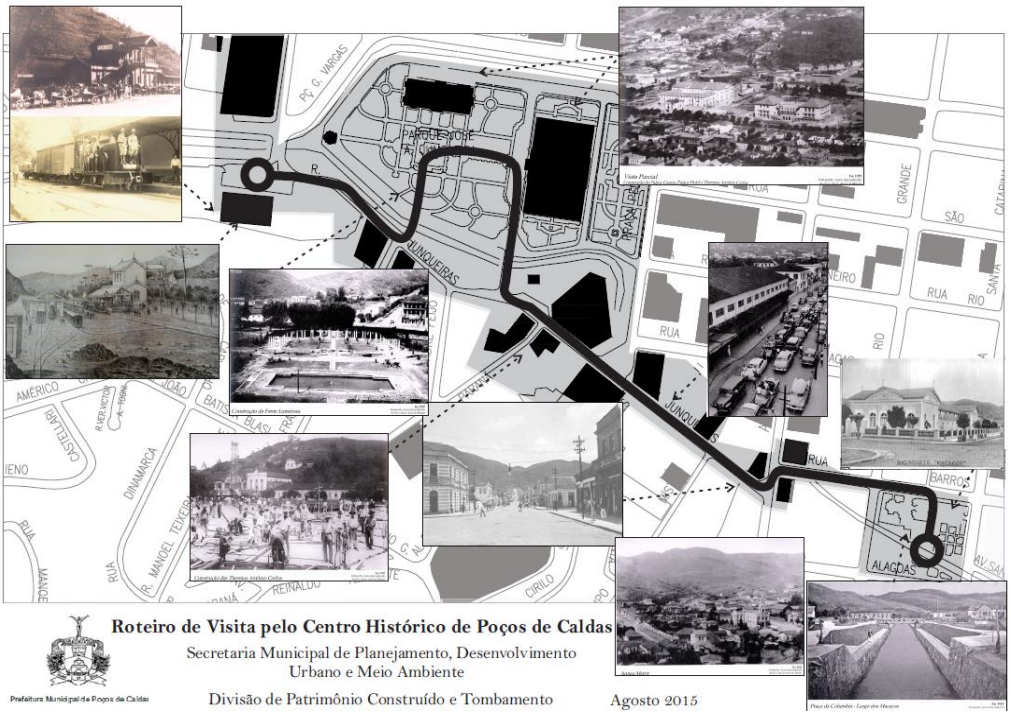


Figura 1. Roteiro entregue aos alunos.

Tivemos a participação durante o percurso realizado com os estudantes de pessoas que gerenciam alguns desses espaços, procurando aprofundar o conhecimento das obras e espaços visitados. Nas Thermas Antônio Carlos tivemos a colaboração da turismóloga e doutora em História Jussara Marrichi, no Palace Hotel o relato de Maurício Lima, no Palace Cassino a participação do gerente André Luiz Fernandes e na antiga estação ferroviária a fala do jornalista Rubens Caruso. Estas participações possibilitavam expandir a discussão e o resgate de detalhes da história de cada espaço apresentado aos alunos.

Um momento importante desta atividade foi o lanche comunitário, combinado previamente, na Praça do Leãozinho, como é conhecida a fonte Pedro Botelho, ao lado das Thermas Antônio Carlos. Escapando à superficialidade cotidiana de reprodução de práticas burocratizantes, oportunidades de convívio, fora dos muros da escola como esta, permitem o fortalecimento de afetos tão importantes à prática educativa, que tantas vezes são subestimados.

> "Artificializou o aluno, segmentou o aluno, colocou lá na frente, numa classe, e se esqueceu que esse aluno tem uma história de vida, pais, mães, avós, uma casa, gosta de música, de dançar, está na rua, gosta de subir em árvore, de abraçar, de sentir. Quer dizer, essa totalidade. Quando fechamos muito o foco não conseguimos ver a totalidade. Vemos uma árvore, mas nos esquecemos de que essa árvore está no meio de uma grande floresta. (MOSE, 2013, p.137)

Posteriormente os professores desenvolveram um *brainstorm* com os alunos para a avaliação das atividades, permitindo também identificar quais conceitos foram mais bem compreendidos pelos adolescentes.

Após todo este processo de trabalho, em novembro, estudantes e educadores das quatro escolas se reuniram na antiga estação ferroviária, espaço utilizado para eventos pela secretaria de turismo, onde culminava a linha férrea da Mogyana. A I Feira do Patrimônio teve as seguintes apresentações: E. M. Alvino Hosken de Oliveira expôs mapas mentais do bairro Cascatinha, Antônio Sérgio Teixeira mostrou jogos para educação patrimonial, CAIC Professor Arino Ferreira Pinto apresentou musical tratando do tema da ferrovia em Poços de Caldas e a E. M. Vitalina Rossi exibiu o inventário do Jardim Esperança com *banners* e a entrevista com o folião e catireiro Amadeu Francisco.



Figura 2. Convite para a 1ª Feira de Educação Patrimonial.

Dentre as quatro unidades escolares que participaram do Educar 2015 analisaremos atentamente o trabalho desenvolvido na Escola Municipal Vitalina Rossi, que consideramos um caso bem sucedido e que contou com o envolvimento direto dos autores deste artigo, enquanto coordenadora da Divisão de Patrimônio Construído e Tombamento e gestora do projeto e enquanto professor de História dos alunos dos três sétimos anos da Escola.

Como o projeto apresentava forte carga ideológica difundindo uma concepção que reproduzia a história de Poços de Caldas a partir da ação das famílias tradicionais e da atividade turística sob o selo de estância hidrotermal de veraneio, com forte teor nostálgico, propondo um trabalho pedagógico que caminhava para o condicionamento dos alunos, no

sentido de que conhecendo a história da cidade de acordo com a tendência explicitada, estes, oriundos das camadas populares, alguns em situação de risco, passariam a se identificar com os patrimônios culturais presentes na área central da cidade cooperando com sua preservação. Desconsiderando as subjetividades e os embates citadinos, desde as primeiras etapas, as críticas visando subverter a proposta inicial inferindo sobre as formas de abordagem e no roteiro de atividades para que a história do Bairro. com suas carências e construtos e a cultura popular fizessem parte do labor pedagógico estiveram presentes na participação da E. M. Vitalina Rossi por meio dos questionamentos do professor colaborador.

Embora o processo de industrialização e urbanização tenham intensidades diferentes dependendo da maneira com que países ou regiões tiveram sua inserção na dinâmica capitalista – Poços de Caldas se desenvolveu muito neste sentido, entre as décadas de 1950 e 1970 – parece correto afirmar sua tendência mundial de reprodução fractal.

> Mostramos até agora o assalto da cidade pela industrialização e pintamos um quadro dramático desse processo, considerado globalmente. Esta tentativa de análise poderia permitir acreditar que se trata de um processo natural, sem intenções, sem vontades. Ora, existe de fato alguma coisa assim, mas uma tal visão estaria truncada. Num tal processo intervêm ativamente, voluntariamente, classes ou frações de classes dirigentes, que possuem o capital (os meios de produção) e que geram não apenas o emprego econômico do capital e os investimentos produtivos, como também a sociedade inteira, com o emprego de uma parte das riquezas produzidas na 'cultura', na arte, no conhecimento, na ideologia. Ao lado, ou antes, diante dos grupos sociais dominantes (classes e gerações de classes), existe a classe operária: o proletariado, ele mesmo dividido em camadas, em grupos parciais, em tendências diversas, segundo os ramos da indústria, as tradições locais e nacionais. (LEFEBVRE, 2001, p. 21)

As aulas iniciais de apresentação do projeto com colaborações de autores como Walter Benjamin e Paul Valery propiciaram um diálogo sobre educação patrimonial envolvendo a dinâmica veloz e fugaz de nosso tempo, tratamentos distintos do poder público considerando-se produções culturais populares preteridas, necessidades da valorização dos conhecimentos tradicionais, mas também os regionais, marginais.

Optamos, portanto, por elaborar um levantamento da história do bairro a partir das memórias e dos registros fotográficos do Jardim Esperança e seu entorno, onde moram quase todos os alunos atendidos pela Escola, para que pudéssemos discutir os conflitos contemporâneos. Construímos fichas de entrevista que cada aluno recebeu para preencher a partir das respostas da pessoa mais velha que mora em sua casa, ou até de um vizinho, se preferisse. A ficha foi composta por um cabeçalho, depois identificação do entrevistado e com as seguintes questões: "Quais suas lembranças da formação do bairro em que mora? / Relate um momento significativo em sua vida no bairro. / O que mais lhe agrada no bairro e o que

gostaria que fosse diferente?". O preenchimento das fichas foi considerado como trabalho de pesquisa, correspondente a 25% da nota para composição de notas do bimestre. Quase todos os alunos entregaram as fichas na data marcada como orientado. Posteriormente digitalizamos este material com uma câmera fotográfica. Além do professor de História um grupo de três alunos em horário de contra turno participaram da tarefa. Para o trabalho de levantamento fotográfico, foi de grande importância o auxílio da professora de Geografia da Escola, que morando próximo conseguiu com mais facilidade registros com os moradores, desde a abertura das primeiras ruas para a construção das casas que compunham um projeto conjuntos habitacionais nos anos 1990. Algumas narrativas registradas pelos alunos nas fichas e parte das fotos garimpadas resultaram em *banners* que foram expostos na I Feira de Educação Patrimonial realizada no final do ano letivo. A seguir um dos banners expostos.



Figura 3. Banner 2 apresentado na I Feira de Educação Patrimonial.

Neste processo de valorização da cultura local, popular, dos trabalhadores que compõem o bairro e estudam na E. M. Vitalina Rossi chegamos a um dos moradores mais reconhecidos pela comunidade, Amadeu Francisco Ferreira, mestre da cultura popular, folião e catireiro, que mora há poucos metros da Escola. Sr. Amadeu recebeu o professor de História acompanhado de um estagiário em sua casa durante uma manhã. Com concepções e métodos da História Oral realizamos uma entrevista de cerca de duas horas. O Sr. Amadeu comentou sobre sua trajetória pessoal, suas crenças e rezas e com uma fala elucidativa sobre a folia de reis e a catira detalhou ritos, ritmos, cantos. Comentou também a respeito do reconhecimento que teve por meio das ações da Secretaria de Cultura Municipal recebendo o Prêmio Culturas Populares em 2013 pelo Ministério da Cultura e também quanto aos percalços enfrentados para a manutenção dos ternos.

> A companhia de Reis nóis apresenta na Festa Uai, o Catira e a Companhia de Reis, e canta e faz nossas caminhadas também nos bairros, quase em Poços de Caldas inteira, em diversos bairros. Quando dá tempo nós fazemos. Então a gente acompanha e faz igual às outras. E tem os encontrão também. Além da festa Uai nóis faz o encontrão da Matriz. (...) A minha festa é diferente! Em todo lugar que a gente passa cantando eles perguntam: que dia é a chegada e que dia é a festa? Eu falo: a festa não é minha. Sempre falo pra todo mundo. A festa não é minha! A festa quem vai fazer é o dia que nóis fizer as entregas (de donativos) onde mais precisar. (FERREIRA, 2015)

A entrevista gravada com Sr. Amadeu, da qual o trecho acima faz parte, foi editada, resultando em um vídeo de aproximadamente 10 minutos disponibilizado em um portal de vídeos na internet e exibido aos alunos e educadores na I Feira de Educação Patrimonial. Uma cópia da entrevista na íntegra foi entregue ao Mestre e também requisitamos ao Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Cultural e Turístico de Poços de Caldas (CONDEPHACT) o registro da Folia de Reis Brasil Esperança e do Grupo de Catira Poços-caldense, dos quais fazem parte Sr. Amadeu, visando contribuir com a continuidade e ampliação de suas atividades, que são de grande importância para a identidade, memória, história e diversão desta comunidade. O registro foi aprovado pelo Conselho, de forma que pudemos retribuir um pouco aos saberes que tanto nos ensinaram.

Quanto às visitações realizadas no mês de agosto com os alunos da E. M. Vitalina Rossi seguiu aquele feito também por outras escolas, finalizando com o lanche comunitário, como já dissemos, este momento foi um dos mais agradáveis deste conjunto de atividades.



Figura 4. Visitação em frente ao Casarão do Conde Prates.

A participação da Escola Vitalina Rossi na Feira deu-se com a exposição dos *banners* e exposição do vídeo resultante da entrevista com o Sr. Amadeu. Como descrito no documento intitulado Análise de Desenvolvimento do Projeto elaborado pela Divisão de Patrimônio Construído, "este momento de sócio interação foi importantíssimo para que através da troca de experiências os estudantes pudessem relatar o que aprenderam" (POÇOS DE CALDAS, 2015, p.6).

Conclusões

O projeto Educar 2015 promovido pela Divisão de Patrimônio Construído e Tombamento em parceria com as escolas e outros colaboradores indispensáveis nos momentos de visitações, entrevistas, palestras, significou um processo de aprendizagem relevante para educadores e educandos. A possibilidade de abordar temáticas que envolvam a história mais próxima, não aquela dos países distantes e impossíveis com imagens selecionadas pelos editores de livros didáticos, mas àquela próxima, e tantas vezes não conhecida, não valorizada, não perceptível, seja como fruto da apartação social que provoca acessos culturais reduzidos e massificados, sem envolver as temáticas essências para a construção de sujeitos capazes de ler o que se encontra ao seu redor e de posicionarem criticamente diante de um mundo de conexões intrincadas, efêmeras, sofisticadas para tornarem menos perceptíveis as violências e as origens das desigualdades, permitiu aos

alunos, pensando especialmente aos pertencentes à Escola Municipal Vitalina Rossi compreenderem os caminhos que conduzem a produção da história por meio das composições culturais.

Diversos percalços para a realização do projeto não podem ficar de fora destas considerações, objetivando auxiliar outras experiências. Uma primeira dificuldade refere-se a necessidade de um estudo mais atento a conceitos e discussões nas áreas da Historiografia e da Educação Patrimonial, pois, nem todos profissionais envolvidos têm a compreensão da necessidade de embasar bem um projeto pedagógico com conhecimentos já sistematizados nestes campos, que permitem organizar de forma mais segura as práticas a serem desenvolvidas. Outra questão que precisamos destacar é a necessidade de melhoria da comunicação entre professores, alunos e os outros agentes envolvidos. Isto evitaria atrasos, desgastes interpessoais e melhor aproveitamento das ações. E por fim é preciso sempre melhorar a estrutura referente aos materiais e locais utilizados. Embora o projeto Educar 2015 tenha disponibilizado recursos para o transporte e materiais para confecção dos trabalhos a serem apresentados, o espaço da antiga estação ferroviárias não comportou bem a quantidade de alunos para a I Feira de Educação Patrimonial. O barulho dos carros na rua próxima e a chuva prejudicaram as performances, a exibição do vídeo com a entrevista, a exposição de jogos, banners, e outras produções dos estudantes. Além disso, como ocorre tantas vezes nas escolas públicas, equipamentos de som e iluminação precisam de melhoramentos.

Mas é preciso reforçar que a iniciativa teve muitos acertos e poderia em diálogo com outros projetos já desenvolvidos por educadores municipais, também atentos às discussões que se referem à história do município, preservação de patrimônios, valorização da cultura popular, protagonismo juvenil, artes urbanas, identidades e memórias, estimular trabalhos contínuos em parceria com outros setores da gestão pública ou outros agentes possíveis.

> Na amostragem das atividades, pudemos perceber nitidamente que este projeto foi muito prazeroso e interessante para os estudantes ao passo que de maneira geral todos solicitaram mais visitas e momentos como esses, e despertaram a curiosidade em conhecer outros patrimônios de nossa cidade (...) (POÇOS DE CALDAS, 2015, p. 7.)

Numa realidade educacional marcada pela burocratização o estudo de temas não apenas prescritos nos manuais, quando professores e alunos podem construir materiais, pegar o ônibus juntos, caminhar pelas ruas, em determinados momentos conversarem sobre assuntos aleatórios, acessarem construções na cidade que tantas vezes não estão disponíveis a eles e conhecerem pessoas de outras escolas, de outros bairros, são imprescindíveis, somando-se a

outras iniciativas que promovam em conjunto mudanças profundas e essenciais na educação escolar.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BESSA, Altamiro Sergio Mol. **Preservação do Patrimônio Cultural: nossas casas e cidades, uma herança para o futuro.** Belo Horizonte. Crea- MG, 2004.

CARSALADE, Flávio de Lemos. **A preservação do patrimônio como construção cultural.** Arquitextos, São Paulo, ano 12, n. 139.03. Vitruvius, dez. 2011. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/12.139/4166>. Acesso em: 15 de fev. 2015.

CASTILHO, Maria Augusta de. **Patrimônio cultural no contexto das territorialidades**. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1374609209_ARQUIVO_ArtigoMaugustaGT126127.pdf >. Acesso em: 12 fev. 2017.

DELIBERAÇÃO normativa do Conselho Estadual do Patrimônio Cultural de Minas Gerais (CONEP) nº 01, de 23 de setembro de 2016.

FERREIRA, Amadeu Franscisco. Entrevista em 10 de novembro de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NX5ul6Q7bhI>. Acesso em: 30 de jan. de 2017.

GONÇALVES, Yuri de Almeida**. Poços de Caldas uma leitura econômica**. Varginha: Sul mineira, 2010.

IPHAN. **Educação patrimonial: Histórico, Conceitos e Processos.** Brasília. p.19. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducacaoPatrimonial_m.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017

LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEI nº 18.030, de 12 de janeiro de 2009.

MARRAS, Stélio. **A propósito de águas virtuosas e ocorrências de uma estação balneária no Brasil.** Belo Horizonte: Editora UFMG. 2004.

MARRICHI, Jussara Marques Oliveira. **A cidade termal: ciência das águas e sociabilidade moderna entre 1839 a 1931**. Dissertação de mestrado apresentada ao curso de pós-graduação em História na área de Política, Memória e Cidade pelo IFCH/Unicamp em 2009. Disponível

em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000449997>. Acesso em: 19 de fev. 2017.

MEGALE, Nilza Botelho. **Memórias Históricas de Poços de Caldas**. Prefeitura Municipal de Poços de Caldas. 235p. 1990.

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

POÇOS DE CALDAS. Secretaria Municipal de Planejamento, Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente de Poços de Caldas - MG – Divisão de Patrimônio Construído e Tombamento. **Análise de desenvolvimento do projeto**. 2015.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando Aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre Ética na História Oral**. In. Projeto História, São Paulo, nº15, abril, 1997.

SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA. **Manual: Diretrizes para a Educação Patrimonial**. Belo Horizonte, MG. IEPHA – MG.

TEREZA, Cleiton Donizete Corrêa. **Conflitos e potencialidades na educação pública: uma reflexão a partir da análise da Escola Estadual Francisco Escobar.** Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8161/tde-02122016-124930/pt-br.php>. Acesso em: 4 de mar. de 2017.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS DIÁRIOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO REGULAR

Cristiane dos Reis Cardoso
Mestranda em Educação pela Unifal/MG

RESUMO
O texto relata a experiência de implantação de uma sala de recursos multifuncional (SRM) numa escola de ensino fundamental na cidade de Alfenas/MG, ocorrida durante o ano de 2016. Inicialmente o texto apresenta um percurso legal da Educação Especial e documentos norteadores do atendimento educacional especializado (AEE), em seguida abordamos como ocorreu a organização no que diz respeito a rotina profissional no referido espaço de atuação docente, que já estando funcionando a mais de dois anos e ainda apresenta muitos obstáculos a serem superados para que haja assim um perfeito funcionamento. Diante do trabalho realizado ao longo do ano, foram detectadas dificuldades relacionadas aos critérios de encaminhamento dos alunos para atendimento, à participação da comunidade escolar, assim como uma inexistência de debates e discussões quanto aos processos de parcerias com demais profissionais (médicos, fonoaudiólogos, psicólogos) que atende os alunos, quanto na dificuldade de parcerias mais efetivas com os professores regentes de turma. As reflexões feitas a partir dos dados observados servem de alerta para analisarmos de que maneira a implantação da sala de recurso tem ocorrido nos diversos contextos escolares, e também para pensarmos em novos direcionamentos na criação e implantação de serviços que auxiliem de fato o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Sala de recursos, Educação Especial, Ensino Regular.

Introdução

A educação especial é uma área de estudo relativamente nova. Nos últimos 20 anos passamos a vivenciar de modo mais efetivo. No Brasil, um fortalecimento da inclusão escolar como organizadora das metas para a escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, começa a ser discutido a partir da LDB de 1961.

Essa nova perspectiva exige que se institua um amplo debate sobre as diretrizes da escola brasileira, sua organização pedagógica e seus profissionais, no sentido de favorecer avanços no cenário educacional, com vasta promulgação legal e jurídica.

Destacamos como marcos legais a Constituição Federal (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), em 1996 a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), na qual é incluído um capítulo legislativo exclusivo para tratar sobre a temática educacional de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas brasileiras.

Para tanto, é na compreensão do princípio promulgado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que o Brasil busca efetivar a implementação de suas ações educacionais inclusivas.

Já no âmbito específico deste estudo, em abril de 2007, foi publicado o Edital nº 01 do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais", visando a organização de espaços com recursos necessários ao atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, para distribuição de equipamentos e materiais didáticos para implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública de ensino (BRASIL, 2007). É estabelecido nesse documento que

> [...] a organização da oferta do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização, é indispensável para que os alunos com deficiência e/ou com altas habilidades/superdotação tenham igualdade de oportunidades por meio de acesso ao currículo e do reconhecimento das diferenças no processo educacional (BRASIL, 2007, p. 01).

Ações estas que são reafirmadas recentemente, pelo Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que avança nas discussões da inclusão escolar ao regulamentar a possibilidade de atendimentos educacionais especializados aos alunos com NEE decorrentes de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação no próprio espaço da escola regular.

Para Bazon et al (2014), esta mesma legislação vem possibilitar a oferta do atendimento especializado aos alunos, com o oferecimento de recursos e procedimentos apropriados, facilitando a acessibilidade e a eliminação de barreiras e, assim, efetivando a promoção da formação integral dos mesmos, visando assim o término da segregação ou exclusão.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) o Atendimento Educacional Especializado (AEE), define o sistema de apoio à escolarização desses alunos como

> [...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular". O referido decreto especifica que o AEE poderá ser ofertado pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições especializadas e define a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como "ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008).

Assim de acordo com Garcia (2006, p. 301), verifica-se que a análise da legislação dessa época possibilita perceber que a organização do trabalho pedagógico na educação

especial apoiou-se na defesa de uma abordagem educacional de atendimento e na crítica à homogeneização da escola do ensino regular.

Deste modo, concepção da educação inclusiva compreende o processo educacional como um todo, pressupondo a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais. A escola nesta perspectiva, deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento as necessidades educacionais específicas dos seus estudantes.

Contudo a medida que o debate da educação inclusiva ganha força tanto legal, quanto no campo das pesquisas, precisamos ter maior atenção para percebermos até que ponto estamos avançando para a inclusão dos alunos deficientes. Neste sentido, Patto (2008) nos diz que "se fala o tempo todo em incluir, mais precisamos refletir em que termos, este é o cerne da questão".

Desta forma, Jacobo (1999) salienta, que em relação ao sujeito "especial", que, por ser ele assim considerado quando a escola o inclui, imediatamente se levantam vozes inconformadas exigindo sua exclusão. Freitas (2006) completa, a educação inclusiva veio revelar que a educação no mundo todo vem excluindo cada vez mais os alunos, ao invés de incluir, contudo a educação inclusiva para este autor introduz um novo olhar, uma nova maneira de ser ver, de ver os outros e a educação e nos alerta que,

> para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que ela que precisa ser capaz de atender as necessidades de seus membros, assim sendo, a inclusão significa a mudança da sociedade (FREITAS, 2006, p. 167).

Assim, com base nas discussões este estudo lança como **objetivo geral** analisar o processo de (implantação) da sala de recurso multifuncional (SRM) de uma escola pública estadual do ensino fundamental I na cidade de Alfenas/MG.

O método: reconhecendo o cenário da implantação

A escola estadual Dirce Moura Leite situa-se na região central da cidade de Alfenas/ MG, sua clientela são de alunos cujas famílias pertencem a classe socioeconômica baixa em sua maioria e uma pequena parcela sendo de classe média, atendendo alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I. É importante salientar que a escola fica localizada em uma área

central privilegiada e de fácil acesso e ao seu arredor localizam-se vários supermercados, farmácias, diversos tipos de loja, restaurantes, etc.

A organização do espaço físico é inadequada a clientela atendida, pois possui muitas escadas, ausência de área verde e um prédio em anexo ao qual as crianças precisam sair de um prédio e atravessar a rua para chegar ao outro para lanchar e fazer a educação física, quando chove as merendeiras levam a comida até as salas de aulas, para que os alunos não precisem se deslocar na chuva.

O local em que é servido a merenda é pequeno e mesmo possuindo um toldo em dias de chuva torna-se impossível a permanência dos alunos. Outro fator preocupante é no que diz respeito a sala de informática que foi desativada Sendo que seu espaço físico utilizado como refeitório para os alunos.

Os banheiros e as salas de aulas não são adaptados para alunos deficientes, a escola possui uma biblioteca localizada no prédio anexo, a sala é mofada e pouco arejada, como fica no prédio em anexo, existe uma sala pedagógica no prédio principal que possui muitos livros e jogos para os alunos que estudam no prédio principal não tenham que se deslocar até a biblioteca do prédio anexo.

A escola possui 12 salas de aula que atende 4 primeiros anos, 3 segundos anos, 4 terceiros anos, 4 quartos anos e 4 quintos anos, além de oferecer educação de tempo integral, num total a escola em 2016 atendeu uma população de 525 alunos ao todo.

Conhecendo a sala e os sujeitos da relação pedagógica inclusiva.

A sala de recurso multifuncional era situada no segundo andar do prédio principal, na última sala do corredor (FIGURA 1). Durante 2 anos e três meses essa foi sua localização e em 2016 com a mudança na gestão solicitamos a direção a possibilidade de remanejamento da sala para outro espaço mais acessível para os alunos, evitando a necessidade de subir uma escadaria para chegar a SRM no segundo andar.



Figura 1 – Sala de recurso multifuncional localizada no segundo andar do prédio principal.

Após 2 meses e meio conseguimos mudar a SRM do prédio principal, para o prédio em anexo. O espaço da nova sala é amplo, conseguimos montar um cantinho da leitura com tapete e almofadas, organizar os jogos e materiais concretos de um lado da sala dispostos em cima das carteiras e de fácil acesso para os alunos, além disso contávamos com um notebook, um computador de mesa e uma mesa pedagógica (FIGURA 2). Com relação a espaço físico e materiais, a sala se tornou uma das mais bem equipadas da cidade.

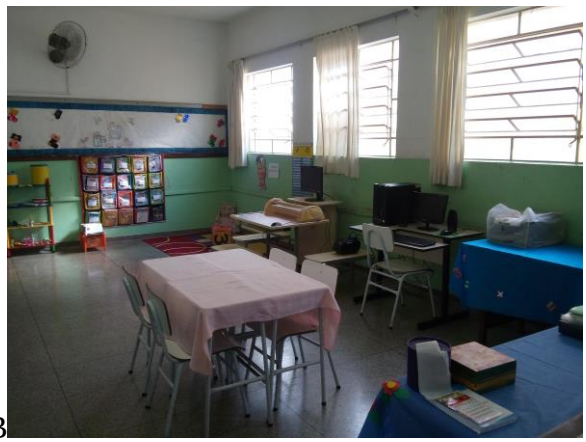
A  B 

Figura 2 – Sala de recurso multifuncional localizada no prédio anexo. A) visão ao entrar na sala B) Visão do fundo da sala.

O número de alunos deficientes matriculados na escola foi bem variado, sendo 20 na parte de manhã e quase 30 no turno da tarde, com relação ao diagnóstico dos alunos atendidos tínhamos: G 40.8 epilepsia, F 70.9 retardo mental leve, F 84.9 transtornos globais não especificado; F 90.9 Transtorno hipercinético não especificado; F 81.8 Outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares; F 90.0 déficit de atenção e hiperatividade; G 80 Alteração de substancia branca periventricular nas regiões pariental, occipital e temporal, com

predomínio occipital; F 70 Deficiência Intelectual; F 81.3 Transtorno misto de habilidades escolares; F 84.0transtorno do espectro autista; F 84.5 síndrome de asperger, além dos alunos que não tinham laudo médico e apresentavam muitas dificuldades escolares.

Assim o AEE ao longo do ano de 2016, foi realizado por mim no turno da manhã e por outra professora no turno da tarde. Salientamos que para trabalhar no AEE conforme a Resolução nº 4/2009, art.12, " o profissional deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação continuada em educação especial" e cumpri-lo de forma complementar ou suplementar à escolarização oferecida pelo ensino regular, considerando as habilidades e as necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Antes de iniciarmos o atendimento com os alunos, foi realizada uma reunião com os pais para informá-los a respeito do trabalho realizado na sala no contra turno, assinatura do termo de frequência ou desistência do serviço no contra turno, além da definição dos horários para atendimentos dos alunos.

De acordo com Cavalieri (2002) o contra turno viabiliza a melhoria do desempenho dos alunos, ajuda a suprir carências do turno regular, além de oferecer aos alunos uma segunda oportunidade de aprendizagem, utilizando materiais e métodos diferenciados, interessantes e eficazes.

De todos os alunos que frequentariam o AEE no período da manhã, apenas um a mãe assinou o termo de desistência, pois o filho estudava em outra escola e não entendia o porquê teria que ir no contra turno na antiga escola que fez do 1º ao 5º ano.

Descrição da Experiência: Atendimento educacional especializado dos desafios às perspectivas

O trabalho realizado na sala de recurso multifuncional na escola estadual Dirce Moura Leite iniciou-se na terceira semana de fevereiro, devido as semanas anteriores serem para planejamento, organização da sala e reunião com os pais.

Ao longo do ano houve uma assiduidade da grande maioria dos alunos no contra turno, a média de alunos atendidos foi de 20 alunos, sendo 9 de outras escolas do 6º ano 9º ano e o restante sendo alunos da própria escola onde ocorreu o atendimento. O período que os alunos ficavam na sala era de duas horas, uma vez por semana.

Verificamos que uma das dificuldades da atuação se deu logo após a autorização dos pais para o comparecimento no AEE, pois ao ter acesso a pasta dos alunos na secretaria da escola, constatou-se que os laudos e relatórios pedagógicos estavam desatualizados. Assim, foi necessário solicitar avaliação pedagógica atualizados dos professores regentes e avaliação

clínica dos alunos de modo a traçar o plano de intervenção e pensar possíveis orientações para os professores regentes.

Sabemos que não é obrigatório a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário.

Neste sentido, temos o artigo 9º contido na Resolução CNE/CEB (BRASIL 2009), que prescreve a elaboração do plano de AEE, atribuindo-o aos professores que atuam na SRM, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros quando necessários.

Realidade da sala de recurso: da exclusão a inclusão?

Após conversa com os responsáveis para informar sobre o AEE e a diferença de aulas de reforço e da organização dos horários de atendimentos, passei a fazer a avaliação inicial dos alunos. Nesta avaliação e de posse dos documentos que a escola tinha dos alunos, fiz os encaminhamentos para ter laudos atualizados de todos os alunos, além dos relatórios pedagógicos dos professores.

Ressalta-se que para obter os laudos médicos na cidade de Alfenas/MG o procedimento é feito da seguinte forma: caso os pais não tenho convênio médico ou condições de pagar uma avaliação particular, os professores regentes fazem um relatório pedagógico do aluno, ao qual, constam as queixas relativas a sua aprendizagem e encaminham para a supervisora que marca uma reunião com os pais para informar o que a escola está observando e solicitar os documentos para o encaminhamento do aluno para a avaliação com a equipe do SERDI[1](Serviço Especializado de Reabilitação em Deficiência Intelectual) que agendará uma avaliação para o aluno.

Nesta avaliação o aluno passará por uma triagem com psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social para verificar o porquê o aluno está apresentando as dificuldades escolares, este serviço atende os alunos da rede municipal e estadual da cidade.

Infelizmente observou-se que algumas avaliações foram feitas de maneira equivocada como foi o caso de um aluno que em 2014 foi diagnostico pela psicóloga da equipe como tendo transtorno do Espectro Autista F84.9 passando a ser acompanhado por

[1] É o Serviço Especializado de Reabilitação em Deficiência Intelectual (SERDI) executado pela Apaes com convênio com o SUS e que tem como finalidade exclusiva o atendimento em saúde das pessoas com Deficiência Intelectual e do Transtorno do Espectro do Autismo.

professor de apoio ao longo desse ano e do ano seguinte. Ao iniciar o trabalho na SRM solicitei a mãe do aluno uma avaliação atualizada e realizei o encaminhamento para a equipe, que após questionar o porquê do laudo atualizado, agendou o teste Wisc IV[2] e como resultado a equipe concluiu que o aluno não apresentava déficit intelectual.

Tanto esse caso, como o de outros três ao solicitar um laudo atualizado, além da equipe questionar o porquê, o resultado do teste Wisc IV aplicado em todos, não condizia com os laudos anteriores. Deste modo, ao longo do ano foram feitos vários encaminhamentos para a equipe e muitos resultados não condiziam com as observações realizadas na escola e no cotidiano do aluno.

Sabemos que a SRM é um espaço destinado ao atendimento dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas tendo horário vago nada impede que alunos com dificuldades acentuadas frequentem esse serviço de modo a ter suas dificuldades trabalhadas. Neste sentido, os alunos mais comprometidos que foram avaliados e não apresentaram para a equipe nenhuma deficiência, receberam atendimento na SRM.

Esse tipo de prática, de acordo com Oliveira (2008) faz com que a SRM se distancie de seu papel, no ensino inclusivo, ao ser destinado a uma população que poderia estar freqüentando outro tipo de atendimento, como a sala de reforço. A educação especial estaria atuando com um público que não seria de sua responsabilidade, mas que não é atendida de forma diferenciada pelo ensino comum e sim pela falta da oferta de outros atendimentos específicos, a SRM torna-se a única opção da escola para auxiliar esses alunos mais comprometidos e que não são considerados deficientes.

Após as avaliações iniciais e encaminhamentos para obter laudos atualizados, os alunos foram atendidos semanalmente na SRM pelo período de duas horas. Neste atendimento, era pensado a aula com objetivos, as atividades que o aluno iria realizar, os recursos necessários e a avaliação (se o aluno alcançou ou não os objetivos propostos).

Já outro desafio compreendido também como perspectiva proveniente da experiência é a necessidade de uma discussão e parceria de trabalho com os demais profissionais da escola, para que possa chegar a um consenso no que diz respeito a superação desse desafio. Assim tendo feito o levantamento e encaminhamento dos alunos, no horário de módulo informei a

[2] A Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – 4a Edição (WISC-IV) – é um instrumento clínico de aplicação individual que tem como objetivo avaliar a capacidade intelectual das crianças e o processo de resolução de problemas. Elaborado para a faixa etária 6 anos e 0 meses a 16 anos e 11 meses , é composto por 15 subtestes, sendo 10 principais e 5 suplementares, e dispõe de quatro índices, à saber: Índice de Compreensão Verbal, Índice de Organização Perceptual, Índice de Memória Operacional e Índice de Velocidade de Processamento, alem do QI Total.

direção, supervisores e professores regentes e de apoio minhas observações de modo que, trabalhando em equipe, pudéssemos ter resultados mais significativos.

Dessa maneira, o professor da sala de recurso deve atuar em conjunto com o professor da classe comum na definição de metodologias diferenciadas para que os alunos, nela incluídos, possam ter acesso ao currículo e as demais atividades da escola, neste sentido Duk (2005) nos diz

> [...] o professor da sala de recursos multifuncionais deverá participar das reuniões pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de classe, de elaboração do projeto pedagógico, desenvolvendo ação conjunta com os professores das classes comuns e demais profissionais da escola para a promoção da inclusão escolar (DUK, 2005, p.18).

Sabe-se que ninguém desenvolve um projeto sem parcerias, por isso que se faz tão importante um trabalho participativo com todos envolvidos. Por saber da importância que uma gestão escolar tem no contexto educacional, primeiramente procurei o apoio da direção e da supervisão escolar a fim de obter um melhor esclarecimento do trabalho na SRM e um auxilio no que diz respeito a orientação dos professores.

De uma maneira geral os alunos foram agrupados em duplas ou em trios de acordo com sua faixa etária e nível de aprendizagem. Apenas 3 alunos mais comprometidos foram atendidos individualmente, a fim de que a intervenção fosse feita de maneira mais direta e de acordo com seu ritmo.

Neste sentido, além do plano de aula que poderia ser semanal ou quinzenal dependendo do aluno e de suas especificidades, o professor da sala de recurso faz o PDI (plano de desenvolvimento individual) juntamente com o professor regente e a família, de modo a traçar as estratégias para que o aluno possa se desenvolver da melhor maneira possível.

O PDI de acordo com Poker et al. (2013) é um documento elaborado pelo professor do AEE com o apoio do coordenador pedagógico da unidade escolar. O PDI serve para registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado que será desenvolvido pelo professor na SRM.

Como o PDI tem várias informações separadas por área, no que diz respeito à parte de sondagem dos professores regentes de turma alguns realizaram junto com a supervisora e outros que tinham a professora de apoio, esta ficou responsável pelo seu preenchimento sendo que , a caracterização do aluno contendo o resumo da sua história de vida e escolarização, além da parte especifica do professor da sala de recurso foi realizada por mim.

O momento que poderíamos sentar todas juntas para preencher o relatório PDI seria a reunião semanal de módulo, mais infelizmente esse espaço na maioria das vezes era utilizado para dar recados ou para planejamento da rotina da sala de aula. Neste momento então, eu me reunia com a professora da sala de recurso do turno da tarde, trocávamos informações sobre os alunos e sobre as intervenções que estávamos realizando. Foi através desses nossos encontros semanais que conseguimos juntamente com o apoio da direção mudar a sala de recurso do segundo andar do prédio principal para uma sala no prédio anexo.

Sousa e Prieto (2001, p. 114) afirmam que "a educação especial não pode ser oferecida sem o devido planejamento e as condições técnicas e materiais, pois, se isso ocorrer, muitos alunos ficam sem um efetivo atendimento educacional". Assim a mudança do espaço físico da SRM aconteceu após 2 meses e meio de aula e como o espaço era maior, mais ventilado e iluminado, todos os alunos gostaram muito e observou-se uma melhora na concentração e desempenho dos mesmos nas atividades que propúnhamos.

Outra dificuldade que encontramos ao longo do ano foi conciliar um momento para conversar com os professores regentes dos alunos, principalmente dos alunos matriculados em outras escolas, desde modo ao longo do ano de 2016 consegui visitar as outras escolas e conversar com os supervisores apenas uma vez, em outros momentos que precisávamos trocar alguma informação está ocorreu por meio de e-mail. Para Brasil (2010), a articulação pedagógica entre os professores, que atuam no AEE e os professores das classes do ensino regular, para promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos, é de extrema importância para o êxito da educação inclusiva.

De acordo com (BRASIL 2008), o AEE, é "[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (BRASIL, 2008). Especificando também que a SRM são "ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado" (BRASIL, 2008), algo que tem destoado a realidade das escolas públicas.
Para compreender melhor a proposta da SRM, de acordo com Brasil (2008)

> [...] a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008, s/p.).

Como se vê, a legislação educacional prescreve que o AEE deve ser organizado preferencialmente pela oferta de SRM, de forma complementar ou suplementar, e

não mais substitutiva, para que os alunos não interrompam seus percursos escolares na classe comum, mas tenham supridas, ao mesmo tempo, suas demandas de escolarização, considerando-se esse atendimento como o mais adequado para esses alunos. Mas infelizmente da maneira como tem ocorrido sua implantação, o sucesso ou não dos alunos parece ficar a cargo da SRM e de um único professor.

Neste sentido Mantoan (2006, p.17) nos fala “os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças em sala de aula, especialmente para atender os alunos com deficiência”. Este sentimento decorre do fato de que, grande parte dos professores que atuam nas classes comuns do ensino regular não tiveram, em sua formação inicial, disciplina sobre o assunto.

Deste modo, a gestão da escola Dirce Moura Leite solicitou que fizemos um momento de formação para os dois turnos da escola de modo a auxiliá-los nesse processo de inclusão dos alunos deficientes. Observamos neste momento com os professores e em algumas situações com os alunos que não frequentavam a SRM, que eles não entendiam o que era feito nesse atendimento.

Tezzari (2002) destaca a evidência da concepção de educação especial, considerada como algo fora e separado da educação comum, em que ainda se delegava ao professor especializado o “poder” de realizar um trabalho adequado com os alunos com dificuldades ou deficiência. Para Oliveira (2008), seria necessária a transformação da cultura escolar, especialmente no que se refere ao pertencimento da SRM ao meio escolar.

Deste modo, o sucesso do trabalho colaborativo é o compromisso de todos, exigindo transformações principalmente dos professores, implicando um processo de mudança identitária na forma como cada docente visualiza a profissão. Este novo olhar da profissionalidade docente, segundo Nóvoa (1991, p. 23), não consiste no entendimento do professor de forma isolada, mas sim “inserido num corpo docente e numa organização escolar, sua atuação passa a ser menos individual”, compartilhando metas, decisões, instruções, responsabilidades, avaliação da aprendizagem, resoluções de problemas, e a administração da sala de aula.

Assim, juntamente com a professora da SRM do período vespertino montamos um vídeo (FIGURA 3) para que fosse apresentado a priori aos professores podendo ser passado para os alunos em sala de aula de modo a discutir com eles a respeito da temática.

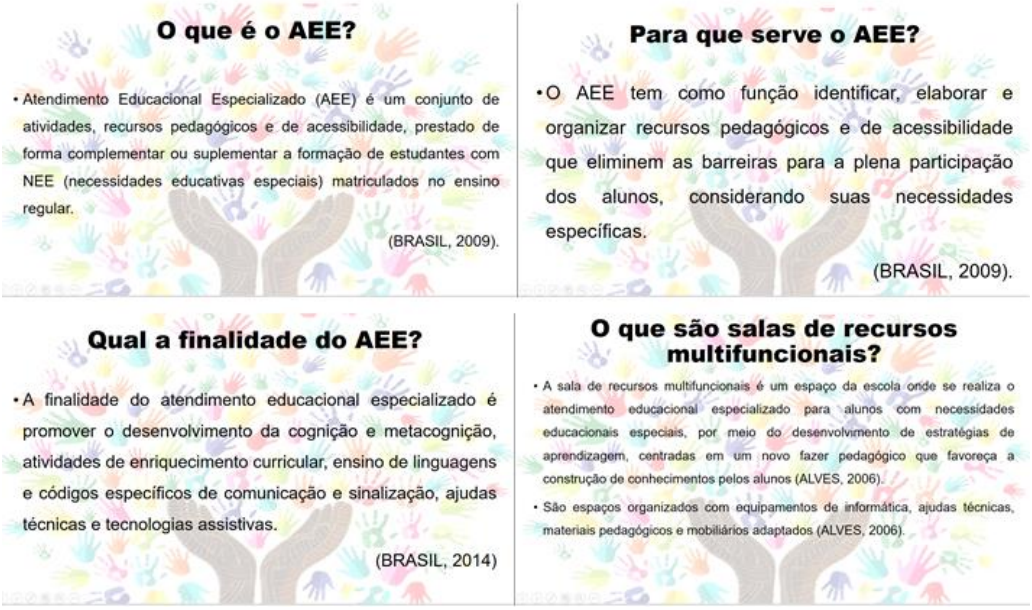


Figura 3 – Quadros do vídeo apresentado aos professores.

Neste vídeo informamos o que é o atendimento educacional especializado, para que serve, o porque de se ter esse serviço no ensino regular, quem pode ser atendido, quem pode realizar o atendimento, qual a finalidade, onde que acontece o AEE, o que são as SRM, produção de materiais concretos, ressaltamos que o AEE não é reforço escolar, e colocamos fotos dos alunos realizando as atividades na SRM (todas as imagens com autorização do responsável legal).

Encerramos nosso ano letivo apresentando esse vídeo para os professores e com a proposta de ao iniciarmos o próximo ano, repassá-lo novamente para que a nova equipe conhecesse o serviço e o espaço de modo a torná-lo de fato pertencente a escola e não algo a parte.

Considerações Finais

Este relato de experiencia teve como objeto de estudo o Atendimento Educacional Especializado, ofertado aos alunos, público-alvo da Educação Especial em Sala de Recursos Multifuncional. O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar o processo de implementação da sala de recurso multifuncional de uma escola pública estadual do ensino fundamental na região do sul de MG

Entende-se que este estudo é de suma importância por apresentar a rotina que acontece nas escolas e nas salas de recursos multifuncionais. Percebe-se que existe um interesse político grande da DESP em garantir a escolarização de crianças com deficiência nas escolas comuns, porém, ainda existem muitas incertezas sobre se as crianças estão ou

não tendo uma educação adequada que dê fato estejam incluindo e não as integrando ao sistema regular de ensino.

Pode-se, portanto, concluir que por mais que a equipe gestora apoia-se o trabalho na SRM em muitos casos a organização do trabalho pedagógico, encaminhamentos para avaliações médicas e conversas com a família parece ficar sob a responsabilidade do professor de SRM.

Assim, a visão que se tem é que o aluno deficiente continua a ser de responsabilidade apenas do professor da sala de recurso, a escola pouco muda com a chegada dos alunos deficientes ao ensino regular, em muitos casos a integração ainda impera e a SRM, ao mesmo tempo em que é um lugar onde se circunscreva escolarização desses alunos, serve para evitar mudanças na escola.

A articulação entre os professores do ensino comum e especial ainda precisa avançar muito, visto que as condições de organização do serviço conspiram contra essa parceria, seja porque um atua no contra turno do outro, seja porque eles trabalham em escolas diferentes e, mesmo quando eles trabalham na mesma escola e no mesmo período, suas atividades estão em conflito com as possibilidades de encontro.

Fica evidente a necessidade de mais pesquisas a fim de contribuir para um melhor conhecimento dessa realidade de modo a ajudar a divulgar experiencias existentes e contribuir para que de fato esses alunos sejam incluídos no ensino regular e tenham seus direitos educacionais respeitados e garantidos.

Referências

BAZON, F. V. M. et al. ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Desafios e perspectivas formativas. In: **VI CBEE Congresso Brasileiro de Educação Especial e IX encontro nacional de pesquisadores da educação especial.** São Carlos/SP. v. 1. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica – seesp/gab/nº 11/2010.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: Jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: Jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão**. 2008. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br.>. Acesso em: Jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Edital Nº 01, de 26 de abril de 2007. **Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>.Acesso em: Jan. 2017.

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: jan. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> acesso em: jan. 2017.

_____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF. 1961. Disponível em:< http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>. Acesso em: Jan. 2017.

CAVALIERI, A. M. V. **A Educação Integral**: uma nova identidade para a escola brasileira? Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>. Acesso em: Jan. 2017.

DUK, C. **Educar na diversidade:** material de formação docente. 3. ed. / edição do material Cynthia Duk. – Brasília : [MEC, SEESP], 2006. 266 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>. Acesso em: Jan. 2017.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. pp.161- 181.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, Dec. 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em :Jan. 2017.

JACOBO, B. Consideraciones generales a la educación especial. **Revista Contexto e Educação**, nº 55, jul./set. 1999, pp. 125 – 139.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2006.

NÓVOA, António. **A Formação Contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola, Inovação.** Porto, v.4, n.1, p. 63-76, 1991.

OLIVEIRA, M. A. de. **Educação inclusiva**: uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos. 128f. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/ArquivosPDF/DIS_MEST/DIS_MEST20080303_OLIVEIRA%20MARILEIDE%20ANTUNES%20DE.pdf>. Acesso em: Jan. 2017.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes, 2008. p. 25-42.

POKER, R. B. et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marilia: Oficina Universitária, 2013.

SOUSA, S. M. Z. L. PRIETO, R. G. Atendimento educacional aos portadores de deficiência mental na rede municipal de São Paulo: caracterização e análise das SAPNES. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 7, n. 1, p. 101-115, 2001.

TEZZARI, M. L. "**A SIR chegou…" Sala de Integração e Recursos e a Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1884/000360996.pdf?sequence=1>. Acesso em: Jan. 2017.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: Jan. 2017.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLETINDO SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Paloma Roberta Euzébio Rodrigues[1] - UNIFAL

Claudia Gomes[2] - UNIFAL

Agência Financiadora: FAPEMIG

Resumo

Este relato de experiência se caracteriza como um recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação cujo tema é educação inclusiva. O objetivo desta investigação foi compreender os desafios e limites da relação família-escola na perspectiva da educação inclusiva. Foram convidadas para esta investigação 10 professoras de uma instituição de educação infantil pública regular da cidade de Campo Belo/MG. Para a investigação foi empregada a abordagem qualitativa e interventiva de pesquisa. Como recursos para a construção das informações foram utilizados três instrumentos de coleta de dados: o questionário de caracterização, a entrevista semi-estruturada e a dinâmica de grupo de discussão. Os diferentes instrumentos excitaram questionamentos diretivos quanto aos desafios e limites da relação família-escola. As informações foram analisadas qualitativamente a partir de dois indicadores de análise contemplados pelo núcleo de significação denominado "Da Representação à Constituição da Educação Infantil". Como considerações finais pode-se evidenciar que os desafios e as limitações da relação família-escola parecem ter como base o desconhecimento das funções do profissional da educação infantil por parte da família, bem como da concepção limitante de família advindas das professoras e de suas dificuldades em estabelecer relação com os pais/responsáveis das crianças. Esses percalços evidenciam o necessário debate sobre a formação docente, inicial e continuada, que abarque a relação com a diversidade de famílias que frequentam as instituições de ensino regular, dando condições de os profissionais da educação infantil elaborarem estratégias eficazes que envolvam a família na escolarização das crianças rumo à efetivação de uma educação cada vez mais democrática.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Infantil. Família. Formação Docente.

Considerações Iniciais

Como resposta às políticas públicas de universalização da educação, as diferenças[3] nos espaços escolares têm aumentado ligeiramente desde as duas últimas décadas do século XX

[1]Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL. Pós-graduada em Uso Educacional da Internet pela Universidade Federal de Lavras – UFLA. Pedagoga pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Email: palomarodrigues1991@yahoo.com.br

[2] Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL. Email: cg.unifal@gmail.com

[3] Enfatizamos como diferenças, as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, dentre outras diferenças humanas que, segundo Mantoan (2006, p. 14), "vem sendo cada vez mais desvelada e destacada e se

(PEREIRA; SANTOS, 2009). Com esse processo de democratização do ensino, as instituições de ensino regular têm como demanda um trabalho que concretize, de fato, a educação inclusiva de modo que o acesso signifique também a permanência de todos os alunos nesses espaços (MANTOAN; PRIETO, 2006) com uma educação de qualidade que reconheça e valorize as diferenças como um elemento fundamental para o desenvolvimento.

Isto significa que a garantia de ingresso às escolas regulares não é o suficiente para que os alunos com necessidades educacionais especiais[4] sejam incluídos, pois assegurar somente o acesso à educação pode reforçar a exclusão desses sujeitos, ainda que estejam em espaços que se pressupõem serem inclusivos. Essa seria uma exclusão *na* inclusão, uma exclusão maquiada (FACION, 2005), ou ainda, uma inclusão marginal (PATTO, 2008). "O ato de inserir o aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular, por si só, seria uma pseudo-inclusão, o que nos soa, no mínimo, como irresponsabilidade" (FACION, 2005, p. 182).

São vários os desafios que a educação inclusiva apresenta às instituições de ensino comum. Facion (2005, p. 168) ressalta que a valorização das diferenças humanas "requer emergencialmente uma nova forma de ensinar e, também, de ensinar a ensinar, que demanda uma multiplicidade de respostas educativas coerentes com as necessidades diversas dos alunos". Esse autor também assegura que uma educação inclusiva exige das escolas e dos seus professores uma preparação pedagógica, científica e cultural para assumir novos valores profissionais que considerem e valorizem, efetivamente, as singularidades dos discentes.

Gomes (2005) menciona em seu trabalho a necessidade de os profissionais da educação saberem lidar com todos os alunos, até mesmo com os de baixa renda. Segundo esse autor, a educação deve ter como fim a criação de "uma escola que seja, ao mesmo tempo, de qualidade e democrática, isto é, que não ofereça aos pobres uma escolaridade pobre, mas que efetivamente consiga que os alunos, mesmo socialmente desprivilegiados, aprendam" (2005, p. 282). Discussões estas que também são lançadas por Libâneo (2010), que, igualmente, alerta para a diferenciação dos processos de ensino entre os alunos de alta e baixa renda e

tornando condição imprescindível para entendermos como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos".

[4]Necessidades educacionais especiais não dizem respeito, somente, às deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, múltiplas,... mas a qualquer outro fator que limita, temporariamente ou não, as possibilidades de aprendizagem. Um sujeito tem necessidades educacionais especiais, segundo o Relatório Warnock, "quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas" (SILVA, 2009, p. 140).

aponta a existência de uma dualidade no ensino, em que há a escola do rico conhecimento para a classe dominante e a escola do pobre conhecimento para a camada popular.

A educação inclusiva, ao abarcar o processo de aprendizagem de todos os alunos e não apenas daqueles que possuem alguma deficiência, corresponde à tentativa de reformulação das ações educacionais a um postulado verdadeiramente democrático. O processo de educação inclusiva é, nesse sentido, "uma provocação cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula" (MANTOAN, 2006, p. 20). Para essa mesma autora, ao demandar uma modernização dos espaços educacionais e um aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, a educação inclusiva está objetivando uma reestruturação geral da educação para que todos os processos de aprendizagem sejam considerados e efetivados.

O processo de educação inclusiva é de responsabilidade de todos os profissionais que trabalham nas escolas, isto é, não é de única responsabilidade do docente, uma vez que o trabalho de inclusão corresponde à tentativa de adaptar todo o espaço de ensino para receber as diferenças de todos os discentes, independentemente de suas especificidades (KASSAR, 2006). Desse modo, como a formação de uma escola inclusiva é dever de todos os profissionais da educação, todos eles necessitam de um aprimoramento de suas formações, até porque, como comenta Facion (2005), seria simplista pensar que o despreparo para esse processo inclusivo é apenas do professor, pois a inaptidão tem sido de toda a instituição de ensino.

Nesse sentido, há a necessidade de repensar e aprimorar a formação de todos os profissionais que atuam nas escolas. Todavia, são os professores que lidam diretamente com os alunos em sala de aula, por isso, destacamos aqui, com mais emergência, a necessidade dos docentes, especificamente, terem "a oportunidade de estudar e adquirir experiências, tanto práticas quanto teóricas, para (re)conhecer seu aluno como sujeito da aprendizagem e saber agir de forma adequada a garantir seu desenvolvimento" (RODRIGUES, 2014, p. 16-17).

Para Facion (2005), o professor é constantemente desafiado em seus contextos de trabalho e a educação inclusiva vem para ampliar ainda mais esses desafios. A inclusão vem demandando desses profissionais formações mais qualificadas que tragam pensamentos críticos e humanos, de modo que esses docentes tenham condições de compreender seus alunos como sujeitos singulares e aptos à aprendizagem. Para tanto, a formação docente, de acordo com Silva (2009), é um dos elementos indispensáveis para a implementação da inclusão. Sobre esta demanda por melhoria da formação docente, Facion (2005, p. 157)

destaca que “sem essa preocupação, não importa qual seja o modelo funcional aplicado, se quem o recebe não está qualificado para tal, os resultados serão desastrosos”.

Segundo Moreira (2011), a limitação da formação inicial e continuada dos professores resulta na dificuldade do professor de efetivar, especialmente, os processos de ensino e aprendizagem de alunos dos setores populares, fator que, segundo ele, colabora para o aumento da evasão e da repetência. Meira (1998) e Moreira (2011) asseguram que a descrença no potencial de aprendizagem do discente também favorece o fracasso deste aluno. Ao esperar pouco ou quase nada do seu aluno, o professor permite que essa baixa expectativa interfira no seu próprio trabalho, ou seja, o docente espera menos e trabalha menos e o resultado, possivelmente, será inferior também.

A formação docente contínua em exercício - dentro do espaço de atuação dos professores - tem como meta o desenvolvimento profissional, que pode ocorrer por meio de momentos de discussão sobre as concepções e práticas pedagógicas, pelas trocas de experiências entre os próprios professores e pelo contato com teorias e conhecimentos atualizados que auxiliem em suas práticas (PETRONI, 2008). A formação, nesse sentido, deve ser constante, em serviço, para que os docentes se atualizem de acordo com as (re)construções dos conhecimentos.

Gatti (2003) critica o fato de alguns trabalhos de formação continuada docente e em exercício partirem de uma concepção limitada de desenvolvimento profissional ao enfatizarem, somente, as informações e os conteúdos a serem assimilados pelos professores como auto-suficientes para alcançar transformações conceituais e práticas no âmbito educacional. Facion (2005) também condena esse modelo de qualificação docente ao descrever que, há muito tempo, a formação de professores vem sendo pensada e elaborada a partir de um ponto de vista puramente racional e técnico, e que, portanto, o processo de ensino não deve se restringir à transmissão de conteúdos.

De acordo com os estudos de Petroni (2008), é indispensável que a formação continuada e em exercício seja feita por um mediador que tenha ou dê um olhar diferenciado para o espaço escolar dos professores em formação, considerando as relações que ali coexistem, auxiliando os docentes a obterem também esse novo olhar para o seu espaço de trabalho. Ressaltando, é necessário oferecer oportunidades para que o professor tenha condições de expor suas facilidades e dificuldades dos processos de ensino e aprendizagem “sem impor-lhes uma formação que não faça parte do que ele vive no complexo contexto escolar” (PETRONI, 2008, p. 71).

A formação continuada e em exercício de professores voltada para a educação inclusiva necessita da formação de "espaços de participação e reflexão para que esses profissionais aprendam a lidar e adaptar-se com a nova realidade da inclusão e suas próprias incertezas sobre a sua profissão" (FACION, 2005, p. 170). É importante, sobretudo, que essa qualificação profissional considere o contexto cultural e profissional do docente, assim como suas verdadeiras demandas, pois, quando a realidade docente não é considerada na formação continuada, esse processo se torna insignificante para os professores, pois as propostas de formação não advêm dos mesmos e de suas demandas do cotidiano escolar, constituindo uma lacuna nos cursos e programas de formação docente.

Entendemos que esta perspectiva da formação continuada e em exercício é efetiva para a discussão dos desafios e perspectivas da relação família-escola, principalmente no que tange a educação inclusiva, pois favorece que as representações, concepções e estratégias de enfrentamento sejam visualizadas pelos docentes, na relação estabelecida com a família, cerne de uma parceria para a qualificação de nossos espaços escolares. Uma escola inclusiva, nesse sentido, pressupõe, além do envolvimento de todos os agentes escolares, a participação dos pais/responsáveis na escolarização das crianças, uma vez que a democratização da educação implica o envolvimento de toda a comunidade escolar[5] na formação integral dos sujeitos (GIUNTA; LINHARES, 2009; SILVA, 2015).

"À primeira vista, incrementar a participação dos pais significa visualizar a escola como um espaço democrático em que as pessoas podem exercer a sua cidadania" (ZANELLA *et al*, 2008, p. 132). No entanto, percebe-se que a relação família-escola, especialmente nas escolas públicas, ainda se encontra em passos lentos e de forma conflitante, seja pelo chamado "desinteresse da família", seja pela impotência dos profissionais da educação em efetivar essa relação.

Compreendemos que é papel das instituições de ensino sensibilizar os pais/responsáveis para a participação na escolarização das crianças, pois se sabe que se depender apenas da família essa relação não acontece, visto que as famílias podem vir com justificativas de que não têm conhecimento suficiente para participar da escolarização dos filhos e de que esse processo de educação escolar é função da escola e de seus profissionais (GIUNTA; LINHARES, 2009). Defendemos, nesse sentido, que os professores podem e devem contribuir para concretizar essa participação ao propor atividades de aproximação

[5] É importante destacar que "comunidade escolar" diz respeito a toda comunidade social da escola e não apenas aos alunos, professores, gestores e demais funcionários da instituição de ensino. Portanto, os pais/responsáveis pelos alunos fazem parte dessa comunidade escolar.

entre pais/responsáveis e educadores (LOPES; GUIMARÃES, 2004) e ao mostrar à família a importância da escola na formação das crianças, formação que vai além da intelectual, abarcando as transformações humana e social.

Para Lopes e Guimarães (2004), há um desencontro entre a família e a escola de modo que a escola afirma existir uma transferência de papéis da família para a instituição de ensino formal enquanto os pais/responsáveis também têm descontentamentos com relação a esses espaços educacionais. Esse desencontro, segundo as autoras, implica que a escola repense novas formas de envolver a família em suas atividades educacionais, ainda que este seja um trabalho complexo.

A efetivação de uma relação saudável entre família e escola demanda formação e esforço por parte dos profissionais da educação. Isso acontece, de acordo com Giunta e Linhares (2009); Lopes e Guimarães (2004), pelos diferentes arranjos familiares que existem hoje, que vão adiante do modelo de família ainda arraigado na concepção de algumas instituições de ensino: pai, mãe, filhos e filhas.

> Com as mudanças relacionadas ao processo de globalização, a dinâmica e a estrutura familiar vem sofrendo cada vez mais, interferências e modificações em seu padrão profissional como: famílias tradicionais, famílias em processo de separação, famílias reconstruídas, famílias em que a mulher e o marido trabalham fora e ainda filhos que moram apenas com a mãe ou com o pai. Nesse sentido, o ambiente familiar deve ser compreendido como diversificado e em constante movimento e essas transformações fazem parte do processo de reestruturação que a família tem sofrido, o qual pode fragilizar o sentimento de segurança e solidez familiar (GIUNTA; LINHARES, 2009, p. 11).

A crença no modelo idealizado de família dificulta a aproximação da escola, uma vez que os professores acabam por esperar que a família tome a iniciativa para esse contato. No entanto, "muitos pais não sabem como se portar frente a algumas dificuldades e preferem a confortável postura de transferir as responsabilidades para a escola, por não saberem o que fazer para alcançar a boa formação dos filhos em tempos de grandes contradições" (GIUNTA; LINHARES, 2009, p.10).

Desse modo, para que a relação família-escola se materialize, contribuindo para uma educação de qualidade e para todos, os professores precisam de uma formação abrangente que englobe não só o conhecimento sistematizado - os conteúdos teóricos e práticos dos temas escolares - como também o papel de envolver a família na escolarização e formação das crianças no ambiente escolar, de modo que a democratização da educação provoque, de fato, o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todo o alunado na instituição de ensino regular, com uma formação integral.

Essa ação é reforçada pelo Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (RCNEI) que aponta que, além de elaborar propostas para a relação com as famílias, os professores desse nível de ensino devem ter uma formação profissional polivalente para abarcar todas as suas funções. O docente, segundo esse documento, demanda uma formação que lhe qualifique para trabalhar com os diversos conteúdos escolares, que vão dos cuidados até os conhecimentos específicos das diferentes áreas, e uma formação que dê condições para que esse profissional também consiga estabelecer relações com seus pares, com as famílias e com a comunidade de modo geral, favorecendo o trabalho pedagógico (BRASIL, 1998).

Dentro deste contexto inclusivo e com base nas problematizações evidenciadas, esta investigação lança como objetivo compreender os desafios e limites da relação família-escola na perspectiva da educação inclusiva.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa qualitativa interventiva foi selecionada para nortear o trabalho de investigação apresentado. A abordagem qualitativa "propõe-se a elucidar e conhecer os complexos processos de constituição da subjetividade, diferentemente dos pressupostos 'quantitativos' de predição, descrição e controle" (HOLANDA, 2006, p. 364). Optou-se por adotar a pesquisa interventiva como procedimento porque tal proposta metodológica busca trabalhar com um grupo de sujeitos produzindo conhecimentos sobre o mesmo, com o fim de provocar mudanças com relação aos fatores demonstrados pela própria investigação (BAPTISTA; NOGUCHI; CALIL, 2006).

Partindo desta perspectiva metodológica, foi feita a seleção de uma instituição de educação infantil pública de ensino regular da cidade de Campo Belo, Minas Gerais. Para tanto, foram participantes do estudo 10 docentes que atuavam com alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, todas do sexo feminino, entre 25 e 50 anos de idade, e com formação acadêmica em Normal Superior ou Pedagogia.

Os instrumentos de coleta de dados escolhidos para a investigação foram: o questionário de caracterização, a entrevista semi-estruturada e a dinâmica de grupo de discussão. A configuração do grupo de discussão foi a dinâmica de estudo que mais auxiliou nesta proposta de investigação, pois, para Santos (2008), o grupo de discussão é uma ferramenta importante na investigação de contextos em que as subjetividades se cruzam, como é o caso do contexto escolar.

Como procedimentos de coleta de dados foram organizados encontros semanais por cerca de duas (02) horas durante três (03) meses, agosto a outubro, do ano de 2015. As

discussões dos encontros foram gravadas para que todas as falas fossem captadas com mais fidelidade. Essas gravações foram analisadas após a transcrição na íntegra do áudio. Todas as considerações relevantes adquiridas em campo - no grupo de discussão - foram anotadas de forma interpretativa num diário de campo para, em seguida, serem analisadas. Ressalta-se que os procedimentos éticos de pesquisa foram contemplados e firmados com a entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A análise qualitativa dos relatos se deu por um processo primário de contextualização dos temas abordados e, posteriormente, elencados em categorias de indicadores, com a formação de agrupamentos significativos que posteriormente foram integrados no núcleo de significação intitulado “Da Representação à Constituição da Educação Infantil”.

A construção e definição do núcleo de significação, para Aguiar; Ozella (2013), é o momento crucial para o início da análise da pesquisa e, para tanto, os núcleos de significação devem expressar os pontos fundamentais de implicações dos sujeitos com as realidades estudadas. As discussões da pesquisa foram direcionadas pela compreensão, por meio dos questionamentos, reflexões, inquietudes, perspectivas e aspirações das participantes da pesquisa, visualizando o avanço nas construções teóricas destinadas a questão.

Resultados e Discussão

Para o trabalho de análise, exploramos o núcleo de significação “Da Representação à Constituição da Educação Infantil”. Este núcleo tem como base a análise de dois indicadores que sistematizam as compreensões e concepções das professoras quanto à ação relacional escola-família. Estes indicadores caracterizam, com clareza, as relações precárias que são estabelecidas entre a escola e a família das crianças: 1) Dilema cuidar X educar; 2) Naturalização e distanciamentos da relação família-escola.

Este núcleo de significação é formado pelas análises e discussões das falas que apresentam as considerações das professoras acerca da debilitada relação e parceria com a família. Vale ressaltar que as pontuações levantadas pelas docentes ora tem como base a compreensão de responsabilização dos pais quanto a não participação, ora tendem a considerar uma falta de reconhecimento dos pais quanto às propostas educacionais. No entanto, é clara a constatação de que, de uma forma ou de outra, o estabelecimento de uma relação profícua entre escola e família não é uma ação constante do campo de pesquisa investigado.

O primeiro indicador de análise definido como “dilema cuidar x educar” problematiza as colocações realizadas pelas professoras que um dos grandes hiatos existentes entre as

propostas pedagógicas assumidas por elas e a participação efetiva da família se dá pelo desconhecimento da função docente, no âmbito da educação infantil. Fato este que pode ser constatado nas seguintes expressões de algumas professoras participantes:

> ***P1:*** *Não vem, você entendeu? Eles não têm esse interesse, porque eu falo muito com as meninas, eles ACHAM que aqui é CRECHE, eles acham, a concepção que eles tem é que nós somos pajens, a concepção é essa. Entendeu? A concepção é essa. Então, por exemplo, quando tem feriado, "uai, mas a CRECHE não vai funcionar não?" NÃO, não vai por que aqui é ESCOLA, são duzentos dias letivos com os professores.*
> ***P1:*** *Não. Às vezes, por exemplo, você pede o material e as mães falam assim, ó: "Pra que isso?" Entendeu? "Pra que isso?", "Ah, mas vai gastar esse tanto de folha?".*
> ***P5:*** *São poucas que preocupam assim, como que ele tá, né? Tá desenvolvendo?*

Com base em outras declarações dessa mesma conjuntura, evidencia-se que a falta de reconhecimento dos reais objetivos da educação infantil pelos pais/responsáveis, é um elemento não apenas dificultador para o estabelecimento da parceria família-escola, como nos aponta que o entendimento do espaço escolar, não é necessariamente alinhado a uma perspectiva pedagógica e escolar:

> ***P1:*** *Não, não é só vim, vir ela vem todo dia e vai buscar, são poucas as que não vem, você entendeu? É conscientizar esses pais da importância, igual a gente já falou e bate na tecla de novo que isso aqui não é babá, entendeu, é essa conscientização que eu acho que é o principal dessa escola que a gente tem que embutir nos pais, eu acho que é o principal, por exemplo, igual sexta-feira não teve aula, então eles já dão um pulo "Quem vai ficar com os meus meninos?" pera aí, não é quem vai ficar com seus filhos, entendeu? A hora que ele tiver na escola você vai perguntar isso? Entendeu? Então eu acho que o problema maior que a gente tem que conscientizar é em cima disso.*
> ***P10:*** *Nós estamos CUIDANDO dos filhos deles, que eles não cobram nós do pedagógico, eles cobram o cuidado. "Ah, machucou? Ah, isso.... O que que meu filho tá fazendo?" Pergunta pra gente, não flui assim...*

De acordo com as falas acima, fica claro que um dos desafios centrais encontrados em questão é avançar rumo a uma nova configuração de trabalho que propicie aos pais/responsáveis um entendimento mais aproximado das propostas educacionais ofertadas para a educação infantil, como promulgado pelas diferentes leis e resoluções que cercam a questão. Como menciona Figueira (2011), o cuidar e o educar são ações importantes e inseparáveis na educação infantil e, por isso, devem estar atreladas para a construção de um ambiente propício à formação integral das crianças, de modo a mediar o desenvolvimento sociocultural das mesmas.

Uma fala deflagrada materializa o descontentamento de uma das professoras quanto à atribuição do entendimento dos pais/responsáveis pelo cuidado esperado aos seus filhos na instituição escolar:

> ***P10:*** *Tem algumas, né, que perguntam, mas geralmente, elas se preocupam MESMO é com o cuidado. Elas perguntam nas reuniões, né, "tá comendo?", "tá dormindo?", "tá pintando?", "tá ficando de castigo?", é essas coisas assim mesmo.."*

Defendemos que uma ação pedagógica que efetivamente fortaleça o entendimento necessário da relação cuidar/educar demanda que as próprias professoras valorizem o entendimento trazido pelos pais, e que somente a partir deles é que se instaurem novas possibilidades de análise. Ou seja, nos parece bastante plausível as indagações dos pais a respeito do cuidado, *"se os filhos comem, se os filhos dormem"*, mas sentimos na fala uma descaracterização da própria professora sobre estas questões, como se fossem menos válidas do que outras.

Evidenciamos, por conseguinte, que o descontentamento das professoras em relação à parceria com os pais/responsáveis dos alunos parece resultante do desconhecimento, por parte da família, das funções deste Centro de Educação Infantil e das profissionais que nele trabalham. Ao não conhecer a função de educar dos professores das instituições de educação infantil, de modo geral, os pais/responsáveis demandam, com maior ênfase, o cuidado das crianças e acreditamos que esse fato contribui para reforçar ainda mais a desvalorização do professor da educação infantil, pois a formação profissional deles não está sendo apreciada.

Ao demandar enfaticamente tal trabalho das professoras, os pais/responsáveis contribuem para a desmotivação desses profissionais que já possuem, na carreira, outros fatores desestimulantes, tais como: a desvalorização do trabalho docente por parte do governo, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, o trabalho solitário, a falta de recursos, entre outros. Mesmo com o conhecimento de que o cuidar também corresponde ao trabalho do professor desse nível de ensino, ao enfatizar somente essa função os pais/responsáveis das crianças não reconhecem toda a formação inicial e continuada dos docentes, limitando as possibilidades de se existir uma relação mais saudável e efetiva entre a escola e a família.

Destarte, as análises que envolvem a discussão da relação escola-família, com base na discussão do indicador "dilema cuidar X educar", nos apontam algumas implicações importantes. Evidenciamos que a manutenção do hiato cuidar x educar também é um dilema vivido pelas professoras que, direta e indiretamente, têm suas práticas potencializadas e ressoadas na relação familiar. Assim, problematizamos se esta dificuldade vivenciada pelas

docentes não seria também a possibilidade de revisão de suas concepções teóricas e metodológicas, visto que é responsabilidade da escola envolver a família na escolarização das crianças (LOPES; GUIMARÃES, 2004; GIUNTA; LINHARES, 2009). Nessa perspectiva, é preciso que as professoras apresentem a esses pais/responsáveis suas verdadeiras funções diante da formação integral das crianças. A falta de conhecimento da função docente na educação infantil pode se converter em aprendizado levando à maior participação da família na escola e à efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos.

E assim, outro elemento necessário de análise é contemplado pelo segundo indicador "Naturalização e distanciamentos da relação família-escola". Do mesmo modo que as docentes demarcam em suas falas a necessidade dos pais/responsáveis pelas crianças terem um melhor esclarecimento sobre o papel dos centros de educação infantil na formação dos alunos para a não transferência de funções da família para esses espaços, também há uma demanda de conhecimento da concepção de família por parte das professoras. Nesse sentido, compreendemos a demanda das professoras de que haja o reconhecimento pela família das atribuições da função docente, entretanto, a concepção naturalizante da constituição e da relação com a família que muitos professores ainda têm, evidencia um dificultador neste avanço relacional:

> ***P6:*** *Só que, às vezes, essa visão aí não é no sentido de carinho, às vezes, eles têm é no sentido materialismo, como a gente comentou esse tempo pra trás, não teve algo material, quer suprir a criança com isso porque não teve, mas o afeto mesmo fica de lado, aí confunde as coisas.*
> ***P1:*** *Essa violência que tá, igual passou aí, né, nada justifica isso, mas isso aí também, esses meninos não são porque querem, não é porque querem que eles são assim, o que a gente tá falando aqui, é o meio.*
> ***P7:*** *Não é todo mundo que tem preconceito, mas ele vem de casa, aí a criança passa a ter, e aí vira aquele bolo... é o preconceito.*

Destarte, os pais/responsáveis precisam conhecer os papéis dos centros de educação infantil e dos seus profissionais, bem como os professores precisam rever suas concepções de família, pois não há um modelo único de família e sim vários arranjos, fato evidenciado nos seguintes relatos:

> ***P1:*** *Eu acho que tinha que ter a participação DOS PAIS*
> ***P4:*** *Participação, colaboração.*
> ***P1:*** *RESPONSABILIDADE dos pais.*
> ***P3:*** *Participação efetiva dos pais, que não tem. Pode contar nos dedos.*
> ***P3:*** *Participação efetiva dos pais, responsabilidade e compromisso da família.*

> ***P3:*** *Por exemplo, eu mandei bilhete pra uma mãe vim que eu precisava dela, e nada, nada, e também outra coisa, é incapaz de colocar "OK" no bilhete, não, simplesmente NADA.*

Ao admitir a existência dos diferentes arranjos de família os profissionais da educação infantil poderão compreender que as suas exigências com relação à participação dos pais/responsáveis na instituição de ensino nem sempre serão possíveis de serem atendidas. Não porque eles se desinteressam pela formação dos filhos, mas pelo fato dessas cobranças estarem além de suas condições e entendimentos, como: a ida constante à escola, o acompanhamento pedagógico dos deveres de casa, a falta de condições financeiras de comprar todo o material escolar para os dois semestres do ano letivo, dentre outros.

O modelo de família idealizado pelos profissionais da educação é preciso ser descartado para que eles consigam, realmente, estabelecer maior aproximação com essas famílias, sem muitos conflitos, inclusive avançando para novas relações e atuações de parceria que tenham como foco a necessidade dos pais e suas reais condições de enfrentamento.

A relevância de se valorizar os diferentes arranjos de família também reduz a possibilidade das escolas responsabilizarem as famílias, que não se enquadram no modelo desejado, pelas desigualdades nos processos de aprendizagem e desenvolvimento (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). De acordo com Lopes e Guimarães (2004), é preciso rever e desconstruir a concepção naturalizante de família, reconhecendo-a como uma instituição que é constituída histórica e socialmente, desmistificando a ideia de se existir um modelo único de ser família.

> ***P1:*** *Não passa. Sabe por que que não passa? Porque as mães, elas não têm responsabilidade com o caderno e dever de casa do menino. Então é... Os pais não têm essa conscientização da importância do dever, entendeu? Eles acham que o dever, que o menino tem que levar o dever, e o dever tem que vir perfeito... Eles ainda não conscientizaram que dever de casa é pra que? Pro professor ver o que que a criança aprendeu e o que elas não aprenderam. Que é que eles mais erraram? Eu tenho que repetir. Entendeu? Principalmente que no caso de cinco anos, porque o dever já é mais, né?*
> ***P3:*** *Que é isso! Letra cursiva, letra de forma, é... minúscula, que é isso! Coisas que eles nem aprenderam vem, então você fala assim: É a criança que achou, foi lá, procurou?*
> ***P4:*** *No dia que ela quebrou o portão lá ainda comentei com a Ivana, falei assim, ela (a criança) chegou lá na sala toda autoritária, "Minha mãe tá ligando pra polícia porque vai vim prender a Suelen" mas assim, sabe se achando o máximo, do mesmo jeito que a mãe fez ela agindo na sala, eu falei assim: "É?" aí eu continuei a aula, não dei chance pra ela falar mais nada não, se não ia ter jeito, não ia dar nem aula, porque do jeito que age, reage.*

Os recortes das falas acima materializam diferentes aspectos, como por exemplo: a representação e a culpabilização das professoras com relação às famílias por não responderem a demanda esperada pela escola, ou ainda, por conta de comportamentos e estereótipos dos quais não concordam, mas que levam direta e indiretamente ao distanciamento da relação escola-família.

Para Lopes e Guimarães (2004) há uma ambiguidade na relação entre a família e a escola. Essa imprecisão é claramente observada quando as professoras demonstram a relevância da relação família-escola para a formação das crianças ao mesmo tempo em que essas profissionais têm dificuldades em lidar com os pais/responsáveis na escola. Ou seja, as professoras admitem que essa relação é fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, no entanto não conseguem estabelecer esse contato mais efetivo. Logo, as professoras demandam uma participação da família na escola, mas não conseguem elaborar estratégias para que essa participação seja efetivada, como segue nas explanações:

> ***P1:*** *Elas não vêm. Eu ainda procuro, na época quem estava aqui sabe, eu falei: "A escola tá aberta, vamos fazer um rodízio de pais" eu ainda pensei, a minha ignorância foi tanta que achei assim, vai vim um monte de pai querendo, porque eu pensei assim: "Os pais vão querer vim aqui pra ver como que os meninos são tratados". É, eu pensei assim: "Os pais vão querer vir porque eles vão querer saber como que esses meninos são tratados aqui na escola, o que come, o que tem, o que não tem" veio uma, é verdade ou mentira?*
> ***P10:*** *A mãe do J. e a mãe do M... Chegou as 16h00 ela chegou perto de mim e falou assim: "Olha, quero te dar os parabéns".*
> ***P1:*** *Obrigar, a gente não pode obrigar...*
> ***P1:*** *Não, a gente fez uma reunião, e assim, veio pouquíssimas pessoas, depois o projeto não foi pra frente, porque justamente, igual eu te expliquei, a gente também fica pensando nas meninas porque elas moram longe, então pra você tá fazendo isso, entendeu, todas as pessoas tem que voltar. Então assim, já é sacrificado pra elas chegar aqui às 07h00 sair às 16h00, um monte aqui, a maioria não vai nem em casa almoçar. Entendeu?*

Sabemos e consideramos a veracidade dos relatos e expressões das professoras participantes do estudo e compreendemos suas falas que nascem no agir pedagógico quando vivenciam o distanciamento com as famílias dos alunos. No entanto, também problematizamos que estes elementos podem ser os potencializadores deste ciclo cruel que marca a inclusão perversa dos pais/responsáveis nas ações e cotidianos escolares com a culpabilização de não darem conta das ações e estratégias. Ou seja, de uma forma ou de outra, estão sendo considerados apenas como expectadores do processo de desenvolvimento educacional e escolar de seus filhos.

Em nosso entender, a vivência de uma relação de colaboração com a família pode favorecer o respeito e a valorização do trabalho docente propiciando a configuração de uma identidade profissional mais segura, frente aos desafios pedagógicos e relacionais de seus alunos, inclusive com posicionamentos de enfrentamentos mais firmes, como destacado na expressão de uma das professoras, quanto à responsabilidade de iniciar a parceria de trabalho:

"***P2:*** *Mas é uma coisa que a gente tem que lançar...".*

A fala dessa professora é marcante pelo fato de firmar oposição à fala das outras docentes que aguardam, ainda, a iniciativa das famílias para participarem da escola, como se toda família tivesse condições iguais de envolvimento com a instituição de ensino. Ao problematizar se não caberia à escola e, portanto, aos seus profissionais, a criação de atividades que promovam a participação da família na escola, a professora assume uma concepção alinhada à sua função docente que favorece o desenvolvimento de novas representações que se distanciem das formas equivocadas de entendimento do trabalho docente na educação infantil, pois fortalece uma atuação situada na capacidade de transformação, que demanda a configuração de ações colaborativas com a família.

Reforçando a fala da docente, Lopes; Guimarães (2004); Oliveira; Marinho-Araújo (2010), alertam que é competência dos profissionais da educação envolver os pais/responsáveis na escolarização das crianças. De tal modo, os profissionais da educação devem se atentar para o papel de aproximar os pais/responsáveis dos alunos de seus trabalhos educacionais, construindo uma relação entre a escola e a família, promovendo a formação integral das crianças (LOPES; GUIMARÃES, 2004).

Nesse sentido, finalizamos este exercício de análise, com o compromisso de alarmarmos a necessidade de novas leituras sobre o sucesso/insucesso das propostas de educação inclusiva, no que tange a relação família-escola. Acreditamos que o trabalho rumo a uma educação democrática reafirma insistentemente que o enfrentamento racional e, portanto, definido apenas por estratégias técnicas, sem a devida consideração aos fatores relacionais e humanos, é o pilar de entendimento e qualificação de nossas escolas, mas que contraditoriamente, são estudos que parecem manter o entendimento do sucesso desta proposta alinhado apenas ao número de acesso, desconsiderando as condições de permanência e desenvolvimento dos atores envolvidos.

Considerações Finais

Com base no objetivo de compreender os desafios e limites da relação família-escola na perspectiva da educação inclusiva percebemos, pelas falas apreendidas ao longo da pesquisa, que a compreensão das professoras é de que uma das dificuldades latentes na relação família-escola se dá pela visão equivocada que os pais/responsáveis das crianças têm dos espaços de educação infantil e de seus profissionais. Como se essas instituições tivessem a função de apenas zelar pelo cuidado das crianças, não abrangendo o trabalho pedagógico em seus papéis. Por outro lado, outro desafio evidenciado com base nos relatos das professoras é a concepção naturalizante da compreensão de família, sem reconhecerem os novos formatos, necessidades e capacidades de enfrentamento que as famílias possuem para a relação com a escola.

Entendemos que tais dificuldades e desafios devem ser amenizados pelo trabalho do profissional da educação cuja formação qualifica para a relação com a família, dando-o condições de esclarecer suas verdadeiras funções no espaço escolar. Uma atuação de qualidade também proporciona o conhecimento dos vários arranjos familiares que existem, eliminando o modelo idealizado e universal de família, com base em enfrentamentos que situem a escola como um espaço pleno de desenvolvimento, com vistas à apropriação social, histórica e cultural, relação esta que demanda colaboração e parceria.

Compreendemos que a qualificação da relação família-escola além de favorecer a efetivação do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, pode trazer novas representações aos professores que englobem o favorecimento de valorização da profissão e uma atuação mais demarcada pelos aportes políticos e pedagógicos.

Conclui-se que uma das maiores demanda que se percebe através dessa investigação é a de uma atuação crítica que vincule a necessária formação técnica, teórica e política a uma ação de qualificação relacional da docência, favorecendo a constituição de relações escolares que efetivem o direito de acesso, permanência e desenvolvimento aos alunos em seus mais variados perfis culturais, sociais e históricos, ação esta possível apenas com o estabelecimento de uma relação entre família-escola.

Referências

AGUIAR, Wanda; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia: ciência e profissão.** v. 26, n. 2, Brasília, jun., 2013. ISSN 1414-9893.

BAPTISTA, Marisa Todescan Dias da Silva; NOGUCHI, Natália Felix de Carvalho; CALIL, Simone Dalla Barba Walckoff. A Pesquisa Interventiva na Psicologia: Análise de Três Experiências. **Psicologia para América Latina**, 2006.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI.** Vol. 1; 1998.

FACION, José Raimundo. **Inclusão Escolar e suas Implicações**. Curitiba: editora IBPEX. 2005.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011. (Coleção Primeiros Passos).
GATTI, Bernadete. Formação Continuada de Professores: A Questão Psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003.

GIUNTA, Elaine; LINHARES, Clarice Schneider. **A Democratização da Escola através da Participação Efetiva da Comunidade Escolar**. PDE - Programa de Formação Continuada do Estado do Paraná, 2009.

GOMES, Candido Alberto Pacheco. A Escola de Qualidade para Todos: Abrindo as Camadas da Cebola. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 281-306, jul./set. 2005.

HOLANDA, Adriano. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Aná. Psicológica** [online]. 2006, vol.24, n.3, pp. 363-372. ISSN 0870-8231.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Integração/Inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BEYER, Hugo Otto et al. (org). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 119–126.

LIBÂNEO, José Carlos. **A Escola Brasileira em Face de um Dualismo Perverso:** Escola do Conhecimento para os Ricos, Escola do Acolhimento Social para os Pobres. X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste; jul., 2010.

LOPES, Claudia Cristina Garcia Piffer; GUIMARÃES, Célia Maria. **A Relação com as Famílias na Educação Infantil:** Demanda de Formação dos Profissionais. 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. Valéria Amorim Arantes (org.). 4ª edição. São Paulo: Summus Editorial, 2006. (pontos e contrapontos)

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Ciência e Educação**, vol. 5 (2), 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A Formação de Professores e o Aluno das Camadas Populares: subsídios para debate. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores:** pensar e fazer. 11ª edição. São Paulo: Cortez, Volume 30, 2011.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**.Campinas.27(1).99-108. janeiro – março, 2010.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes, 2008. p. 25-42.

PEREIRA, Cleide Lucia; SANTOS, Marilane. Educação Inclusiva: Uma Breve Reflexão sobre Avanços no Brasil após a Declaração de Salamanca. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 265-274, 2009.

PETRONI, Ana Paula. **Autonomia de Professores:** Um Estudo da Perspectiva da Psicologia. PUC/Campinas. Dissertação de Mestrado, 2008.

RODRIGUES, Paloma Roberta Euzébio. **Práticas Pedagógicas de Leitura e Escrita, no ensino da criança com Paralisia Cerebral.** Monografia do curso de Pedagogia. Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP. 2014. 63 p.

SANTOS, Cecília. **O Grupo de Discussão e os Estudos Sociológicos em Contextos Escolares**. 2008.

SILVA, Cirlene Maria da. **Os Desafios da Educação Inclusiva e a Escola Hoje**. Anuário de produções acadêmico-científicas dos discentes da faculdade Araguaia. v. 3, 2015, p. 133-146.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da Exclusão à Inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, 2009,13, 135-153.

ZANELLA, Andrea; et al. Participação dos Pais na Escola: Diferentes Expectativas. In: _____. **Psicologia e Práticas Sociais**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 132-141.

“EDUCAÇÃO PARA IMIGRANTES” UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Adriana de Carvalho Alves
Mestre em Integração da América Latina, PROLAM/USP
Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie
andritsena@hotmail.com

Cristiane Santana Silva
Mestre e Doutoranda em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, FFLCH/USP
cristiane.santana1@gmail.com

RESUMO

A presença cada vez mais expressiva de estudantes imigrantes nas escolas públicas paulistanas é um fato que demanda a reflexão sobre as transformações no quadro sociocultural da comunidade escolar, o que não apenas altera significativamente as construções da cultura escolar como também se apresenta como um dos desafios da educação do século XXI. A emergência dos fluxos migratórios contemporâneos na cidade de São Paulo - especialmente compostos por latino-americanos e caribenhos - requer, por parte da escola, a construção de práticas pedagógicas acolhedoras e que reconheçam a diversidade étnica e cultural que então se apresenta. Diante dessa demanda, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por meio da Coordenadoria Pedagógica/Núcleo de Educação Étnico-racial, estruturou uma área de trabalho que objetivou investir em Formação Continuada para educadores que atuam com esses estudantes, qualificando o atendimento. O planejamento das ações formativas teve como eixo estruturante a formação cultural e conceitual, envolvendo as comunidades imigrantes localizadas na cidade de São Paulo e promovendo a descolonização do pensamento e do currículo. A linha de atuação “Educação para Imigrantes”, por ser inédita, precisou estruturar-se a partir de um estreito diálogo com movimentos sociais. Neste sentido, buscou-se identificar as demandas, conflitos e estratégias para uma atuação alinhada à perspectiva de combate à xenofobia, como também aos preconceitos, à discriminação e ao racismo, visto que as situações de conflito no contexto, mencionado há pouco, trazem em sua origem para além do marcada questão da nacionalidade, marcadores como raça e classe. Sendo assim, o presente texto objetiva compartilhar e analisar momentos pontuais dessa trajetória, por acreditar-se que o processo de formação continuada de educadores converteu-se em experiência de inclusão, fomentando a construção de práticas e ações inovadoras dentro e fora do espaço escolar no que se refere ao efetivo acolhimento de estudantes imigrantes.

Palavras-chave: educação para imigrantes; formação de professores; estudo de caso; educação paulistana.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a cidade de São Paulo tem sido o destino de muitas famílias que buscam melhores condições de vida e a realização de sonhos pessoais e profissionais. Isto não deveria causar estranhamento, posto que as populações imigrantes, especialmente europeias, contribuíram significativamente para o desenvolvimento da cidade, ou seja, a questão da imigração é um traço sócio-histórico-cultural predominante na capital paulista. Muitas dessas famílias buscam o sistema público de ensino para matricular seus filhos, o que altera significativamente a cultura escolar e demanda ações pedagógicas que contemplem essa diversidade étnica e cultural.

> *El paisaje urbano de la ciudad de San Pablo ha venido experimentando transformaciones causadas por cambios en su estructura demográfica y económica. Por un lado, la ciudad ha recuperado uno de sus rasgos singulares hasta comienzos del siglo XX: su característica de "ciudad de inmigración", multicultural, y con capacidad de integrar a diferentes comunidades de migrantes. Por otro lado, esta urbe se ha ido distanciando de la imagen de centro industrial del país establecida durante el siglo XX, aproximándose a la idea de "ciudad global": un centro financiero, comercial y de servicios* (IPPDH; OIM, 2017, p. 16).

No que se refere à utilização dos serviços públicos por essa parcela de cidadãos, cabe lembrar que existem inúmeros dispositivos legais e jurídicos que asseguram os direitos, independentemente da situação documental. Considerando especificamente o direito à Educação, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assegura que este é um direito de todos (artigo 205); o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/1990), assegura o direito a uma Educação que vise o desenvolvimento de sua pessoa e o exercício da cidadania (artigo 53); já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), em seu artigo 5º, define o acesso à educação básica obrigatória sendo um direito público subjetivo.

No início dos anos 1990 o direito à educação por parte da população imigrante foi questionado através da Resolução nº 9/1990 da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que determinou que os estudantes não documentados fossem sumariamente excluídos do processo educativo formal. Ao refletir sobre os direitos sociais dos estudantes imigrantes, Magalhães (2012) afirma que o desrespeito à Constituição Federal teve como fundamento o Estatuto do Estrangeiro e acrescenta:

> Em que pese o valor da Constituição Nacional e do Estatuto da Criança e do Adolescente, que afirmam a educação como um direito de todas as pessoas –

> e não apenas dos cidadãos e cidadãs brasileiros - o anacronismo do Estatuto do Estrangeiro (Lei 6815/80) já causou (e ainda causa em alguns casos) entraves de diversas ordens para a realização dos direitos das populações imigrantes, em particular daqueles em situação irregular.
> Com base nessa lei, em janeiro do ano de 1990, foi aprovada a Resolução n. 9 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que proibia crianças sem documentos de frequentarem a escola, particular ou pública (MAGALHÃES, 2012, p. 57).

Essa situação de exclusão social vivenciada por muitos estudantes imigrantes desencadeou inúmeras pressões por parte da sociedade civil, o que ocasionou a revogação dessa Resolução, sendo substituída pela Resolução nº 10, que reforçava justamente o direito ao ensino para as crianças e adolescentes estrangeiros, independentemente do *status* legal que se encontravam no país. Desse período em diante, diversas normatizações foram concebidas no sentido de assegurar a cidadania aos imigrantes e, nessa perspectiva, algumas são paradigmáticas, como a Lei Municipal 16.478/16, que orienta o acesso aos serviços públicos na cidade de São Paulo.

Na esfera do município de São Paulo, é importante ressaltar a construção de Políticas Públicas voltadas para atender às necessidades dessa população a partir de 2013: a criação, no âmbito da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania/SMDHC, da Coordenação de Políticas para a População Imigrante/CPMig, cujo objetivo era articular as políticas públicas migratórias no município de forma transversal, Intersetorial e Intersecretarial; a criação de uma Cadeira Extraordinária para Conselheiros Participativos Imigrantes no Conselho Participativo Municipal; e o Centro de Referência e Acolhimento ao Imigrante/ CRAI, que oferece acolhimento e atendimento especializado aos imigrantes como suporte jurídico, apoio psicológico e oficinas de qualificação profissional.

No âmbito educacional, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo organizou, nos últimos anos, diversos mecanismos legais que asseguram o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos por parte dos estudantes imigrantes. Um dos exemplos disso foi a publicação Portaria 6837/14/SME, de 23/12/2014, que dispõe sobre o Regimento Escolar e dedica quatro artigos aos “alunos estrangeiros”, o que orienta o setor administrativo das unidades educacionais a atender com qualidade essa população. O artigo 29, por exemplo, explicita que o aluno estrangeiro terá assegurado o direito à matrícula e continuidade de estudos na Rede Municipal de Ensino, sem qualquer discriminação e independentemente de sua situação legal no país. Este documento determina, ainda, a classificação dos estudantes no ano/série adequados à sua faixa etária no caso da ausência de documentação escolar.

As regulamentações jurídicas por si só não são capazes de promover inovações no processo de acolhimento aos estudantes imigrantes, pois a legislação em si não determina o fracasso nem o sucesso desses estudantes. Por esse motivo, cabe refletir sobre o caráter pedagógico do atendimento aos estudantes, tendo em vista esse *corpus* legal instaurado na sociedade. Na escola, a prática pedagógica se sobrepõe aos mecanismos jurídicos, pois é nesse espaço que os direitos se concretizam. Por esse motivo também o investimento na formação dos quadros docente, operacional e gestor, surte efeitos significativos, pois são os servidores públicos que operacionalizam o direito à educação.

Para construir uma Política Pública de Formação Continuada e em serviço, o Núcleo de Educação Étnico-racial da Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo desenvolveu o "Programa de Formação em Educação para as Relações Étnico-raciais", amparado através das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, que foi construído com o intuito de promover ações formativas aos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Este Núcleo se dividiu, a partir de 2013, em três áreas de atuação: História e Cultura Africana e Afro-brasileira, História e Cultura Indígena e Educação para Imigrantes/Culturas Latino-americanas. A tarefa da Educação para Imigrantes foi proporcionar a formação para os educadores que atuavam com alunos imigrantes, conhecer as demandas e propor reflexões que contribuíssem para o aprimoramento das práticas. Cabe informar que, a partir de 2016, incluiu-se ao escopo legal a Lei Municipal 16.478/16, que instituiu a Política Municipal para a População Imigrante.

A área de Educação para Imigrantes foi um grande desafio, pois, diferentemente das outras duas áreas de atuação, não havia referências para constituí-la – as únicas diretrizes existentes diziam respeito à documentação – e, por esse motivo, o trabalho começou a ser construído a partir da escuta das demandas trazidas por educadores que atuavam nas unidades educacionais a partir das quantidades expressivas de matrículas de imigrantes. Esse processo de escuta resultou na reformulação de algumas questões: os entraves de comunicação postos pela diversidade linguística; as dificuldades de estabelecimento de vínculos entre a escola e a família, já que muitas dessas famílias, em condições de indocumentação, refletiam o "medo" acirrado com o Estado (a escola, nesse caso, é representante do Estado brasileiro); o interesse em compreender as culturas de origem desses imigrantes; e a própria curiosidade em conhecer o modo de vida e as condições de trabalho das famílias; as dificuldades em aceitar a presença cada vez mais numerosa de imigrantes em São Paulo, tendo em vista as condições de vulnerabilidade social a que estão submetidos os nacionais.

Na ausência de referenciais que dessem conta de atender a essas indagações, a construção das diretrizes operacionais acionou as organizações do Movimento Social de Imigrantes que atuam na cidade de São Paulo. O chamamento a essas instituições se deu a partir de setembro de 2014, por ocasião do planejamento do calendário de mobilização dedicado a discutir as demandas dos educadores, a "I Mostra Cultural Dezembro Imigrante nos CEUs/2014". As reuniões de trabalho se estruturaram de modo a privilegiar a participação dos representantes da sociedade civil, nas quais todos os tipos integrantes, por meio dessas reuniões de trabalho, foram estabelecidos os três eixos conceituais que consolidaram o trabalho formativo da área de Educação para Imigrantes: migração como Direito Humano; combate ao preconceito, discriminação, racismo e xenofobia; e por uma prática pedagógica Intercultural.

Considerar a migração como direito humano requer assumir um posicionamento crítico perante as falas do senso comum – marcadamente preconceituosas e que, muitas vezes, se reverberam através da mídia - e a adequação do vocabulário ao tratar dessas populações. O termo estrangeiro foi profundamente problematizado, uma vez que se remete ao que vem de fora, ao que não pertence ao coletivo social e, nesse aspecto, cabe ressaltar que as famílias imigrantes e seus filhos são parte das comunidades em que vivem e trabalham, não configurando um corpo estranho ao tecido social. Para compreender a migração como um direito humano, é imprescindível compreender as comunidades humanas em seu processo histórico de migração – desde os deslocamentos da África até os conflitos contemporâneos, conhecendo e reconhecendo os diversos tratados e resoluções da Organização das Nações Unidas, a que o Brasil é signatário.

O eixo referente ao combate ao preconceito, à discriminação, ao racismo e à xenofobia gerou muita discussão, pois as situações de conflitos decorrentes destes últimos, das quais os estudantes imigrantes são alvo são um dos temas preocupantes na sociedade civil, a ponto de ser denunciado nas audiências públicas realizadas pelo poder público municipal e as comunidades, no decorrer do ano de 2013. Naquele momento, o termo utilizado pelas famílias geralmente era *prejuicio*, que em castelhano significa preconceito – o que invariavelmente, se afasta a noção de *bullying*. A discriminação em relação a estes estudantes articula-se com aquela que já é estrutural na sociedade brasileira, pois tem como alicerce o elemento racial. A quase totalidade das matrículas de estudantes imigrantes concentra-se entre os africanos, latino-americanos e caribenhos, que são majoritariamente negros e indígenas. O Núcleo Étnico-racial já tinha como eixos de discussão o combate ao preconceito, à discriminação e ao

racismo, contudo, as atividades envolvendo a temática das imigrações contemporâneas trouxeram à tona a necessidade de se inserir o combate à xenofobia nesse escopo.

A defesa de uma prática pedagógica intercultural foi construída a partir das organizações sociais que atuam diretamente com a defesa dos direitos relacionados à Educação. Esse eixo articula-se com as condições de permanência e a criação de vínculos entre os estudantes e a comunidade escolar. A Interculturalidade foi defendida a partir de seu caráter crítico, sendo esse um dos mecanismos para combater a invisibilidade sobre os estudantes imigrantes, uma vez que o reconhecimento de sua presença na unidade escolar deve, necessariamente, implicar no seu envolvimento com a comunidade escolar. Essa ideia foi amplamente debatida para a promoção de atividades culturais como ferramenta de visibilidade. Assumimos a defesa da Interculturalidade crítica, porque localizamos, a partir desse escopo conceitual, as ferramentas que articulam a reflexão e ação pedagógica e o necessário tensionamento sobre a estrutura social marcadamente excludente. Ao tratar das possibilidades da perspectiva intercultural crítica, Catherine Walsh (2009) afirma que:

> *Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y "blanqueados" en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas* (WALSH, 2009, p. 4).

A percepção do imigrante e sua defesa como um sujeito de direitos está invariavelmente relacionado à proporção de melanina na pele e aos traços fenotípicos. Sendo a escola um dos espaços privilegiados de problematização das estruturas sociais, discutir o racismo como elemento decorrente das relações de colonialidade é uma das tarefas mais necessárias quando se discute cidadania. As demandas apresentadas pelas comunidades imigrantes geralmente trazem como elemento comum a discriminação racial. Compreender a produção e a difusão cultural das populações imigrantes de São Paulo em seu caráter formativo demandou a assunção de uma pedagogia pensada a partir dos sujeitos invisibilizados socialmente, o que orientou as ações voltadas à promoção do protagonismo dessas populações.

OBJETIVOS GERAIS

Compartilhar uma experiência de inclusão e ação inovadora no ensino fundamental desenvolvida pelo Núcleo de Educação Étnico-racial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no que tange à Educação para Imigrantes, pautada, entre outros, pelo protagonismo das comunidades nas atividades formativas docentes, a inclusão e o combate às manifestações preconceituosas ou discriminatórias, por meio da promoção da cultura, cidadania e valorização à diversidade e com foco no papel formativo, educativo e emancipatório dos sujeitos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar o referencial conceitual que ancorou a estruturação da Educação para Imigrantes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, pautado no acolhimento das culturas imigrantes como fator de enriquecimento curricular.

-Compartilhar junto aos participantes do Simpósio os temas vinculados as Correntes Migratórias Contemporâneas, tais como: concepções de sujeito, infância e escola; expressões artísticas (literatura, audiovisual, música, teatro, dança, etc.); relações de trabalho; legislação; principais fluxos migratórios; o protagonismo juvenil e a interculturalidade entre os povos;

- Divulgar o movimento de formação, acolhimento e de práticas pedagógicas voltadas para a comunidade imigrante desenvolvidas pelas escolas municipais de São Paulo, num movimento de formação e auto-formação, da Rede para a própria Rede;

MÉTODO

Para desenvolver o Plano de Ação que contemplasse a formação específica nas temáticas relacionadas às culturas imigrantes, foi fundamental que a Secretaria Municipal de Educação buscasse constituir parcerias junto à sociedade civil, universidades e demais secretarias municipais, valendo-se de diversos mecanismos de cooperação, sendo o primeiro destes, a abertura dois Editais de Credenciamento que visavam contratar formadores e arte-educadores para desenvolver conteúdo conceitual e oficinas em diversas ações formativas: cursos, seminários, palestras em unidades educacionais, assessoria temática aos projetos pedagógicos e encontros com a comunidade escolar.

Com a Portaria Intersecretarial – SME/SMPIR/SMDHC/SMC nº 01, de 19 de maio de 2014, foi constituída a Comissão Organizadora das atividades do calendário formativo, entre elas a "Mostra Cultural Dezembro Imigrante". Essa pactuação entre as secretarias foi importante, porque possibilitou o trabalho em conjunto entre os diversos setores da gestão pública municipal que tinham ações direcionados a atender as demandas da população imigrante e, especialmente a SMDHC/Coordenação de Migrantes aportou significativas contribuições para a concepção, organização e desenvolvimento das ações.

Outro elemento que contribuiu para o sucesso do Plano de Trabalho em Educação para Imigrantes foi a articulação entre o trabalho desenvolvido pelo órgão central (SME/COPED/Núcleo de Educação Étnico-racial), os órgãos regionais (Diretorias Regionais de Educação) e as Unidades Educacionais, movimento que denominamos internamente de "triangulação". Todos os eventos mobilizadores realizados entre os anos 2013-2016 tiveram como elemento comum a parceria entre esses três entes e, para operacionalizar as ações, foram constituídos Grupos de Trabalho de Educação para as Relações Étnico-raciais em cada um dos territórios da cidade. No organograma da SMESP, a cidade é dividida em 13 regiões administrativas, que são as DREs: Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba/Jaraguá, São Mateus, Santo Amaro e São Miguel Paulista. A estratégia dos Grupos de Trabalhos foi fomentada pelo Núcleo de Educação Étnico-racial por apontarem como uma iniciativa muito profícua na organização dos educadores em seus territórios de atuação e, além dos GTs regionais, reunia-se uma vez por mês o Grupo de Trabalho Permanente, GTP, agrupando os profissionais das DREs com a equipe da SME. Foram nessas reuniões que as atividades foram planejadas e distribuídas por toda a cidade, de modo equitativo e respeitando as características e necessidades de cada região. Foram também os representantes das DREs que integravam o GTP (Supervisores Escolares, integrantes das Divisões Pedagógicas e Divisões de Educação Integral) que indicaram as unidades educacionais que realizavam trabalhos pedagógicos de referência, para seus educadores fossem apresentar suas experiências nas atividades formativas.

Por último, cabe salientar a importância de trazer os movimentos sociais para debater a educação pública municipal, elemento que enriqueceu o percurso formativo de todos os envolvidos. Foram inúmeras reuniões de trabalho em que houve a participação ativa de diversos representantes das organizações populares que atuam na temática migratória, que forneceram contribuições que realçaram os propósitos do trabalho, uma vez que são essas

vozes que suscitaram as reflexões mais profundas. O movimento social esteve presente ministrando oficinas, realizando espetáculos musicais e teatrais, rodas de conversa, palestras e atuaram planejando, executando e avaliando todas as etapas do processo formativo, e este envolvimento foi o que garantiu que as discussões desencadeadas emergiram do seio do tecido social.

DESENVOLVIMENTO

As atividades realizadas na área Educação para Imigrantes ocorreram entre os anos de 2014 e 2016, sendo as mais destacadas aquelas que promoveram atividades que atrelaram a formação conceitual à vivência cultural, mediadas pelos diálogos Interculturais. Essas atividades foram: “I Mostra Cultural Dezembro Imigrante nos CEUs/2014”, “II Mostra Cultural Dezembro Imigrante nos CEUs/2015” e a “I Mostra Cultural Brasil Latino/2016”. A escolha do mês de dezembro para a realização das Mostras se justifica pela importância do período para os movimentos sociais, como a Marcha dos Imigrantes na cidade de São Paulo e a celebração do Dia Internacional do Imigrante em 18 de dezembro.

A seguir, apresentaremos um detalhamento das principais atividades desenvolvidas nesses eventos mobilizadores.



Figura 1. Cartaz da I Mostra Cultural Dezembro Imigrante nos CEUs/2014
Fonte: Acervo da Secretaria Municipal de Educação/Núcleo de Educação Étnico-racial

- Seminário “Olhares para a Imigração em São Paulo: subsídios para práticas pedagógicas voltadas à diversidade cultural”. Formação com 8 horas de duração, dirigida aos educadores

da rede municipal, com foco na questão da imigração. Dia 01/12, às 18h30: Apresentação musical do grupo “Sendero”, música popular da América Latina. Dia 02/12: Apresentação do grupo “Acuarela Paraguaia”, trazendo as belezas da guarânia e da dança folclórica do Paraguai. Entre os dias 01/12 e 12/12 o local recebeu a exposição fotográfica “Qhapaq Ñan: o caminho Inca”, gentilmente cedida pelo Consulado Geral do Peru em São Paulo, no CEU Quinta do Sol (Dias 01 e 02/12, das 18h30 às 22h30), com 350 vagas.

- Seminário “Olhares para a Imigração em São Paulo: subsídios para práticas pedagógicas voltadas à diversidade cultural”. O objetivo foi fornecer subsídios teóricos que possibilitem ao educador construir uma prática pedagógica que se utilize da diversidade cultural como elemento mediador das aprendizagens. Houve apresentação musical “Mariachis Guadalajara”, música popular mexicana e do grupo de dança folclórica boliviana Tinkus Jaira. Dia 06/12, das 09h às 17h, 80 vagas. Local: Auditório da DRE Freguesia do Ó/Brasilândia.

- Seminário “Educação e Migração: acesso, permanência e valorização da diversidade”. Temas abordados: Experiências pedagógicas em Educação para Imigrantes (relatos de práticas em educação formal e não-formal); Educação e Migração: Conquistas e desafios para as políticas locais de integração. Apresentação “Peru Inkas”, com repertório de música popular andina. Dias 10 e 11/12, das 13h30 às 17h30, 100 vagas. Local: Auditório da Sub Prefeitura V. Maria/Guilherme

- Curso “Olhares para a imigração na cidade: contribuições para uma educação intercultural”. O objetivo é refletir sobre a presença dos alunos imigrantes na escola, fornecendo ao educador instrumentos de articulação da diversidade cultural de modo positivado e ações que combatam práticas discriminatórias e xenofóbicas no ambiente escolar. Programação composta por palestras, cineclube e visita de campo a Praça Kantuta. Apresentação musical “Sendero”, música popular da América Latina. De 12 a 14/12, com carga horária de 12 horas, 70 vagas. Dia 12/12, das 18h às 22h: Câmara Municipal de São Paulo - Discussão sobre o conceito de Imigração; a importância da escola no combate ao preconceito e discriminação; Dia 13/12 das 09h às 13h: Galeria Olido - Cine-clube com a exibição de documentários que dialogam com a presença imigrante em São Paulo. Roda de conversa pelos produtores dos documentários que serão exibidos. Dia 14/12, das 10h às 14: Praça Kantuta - Visita monitorada a Feira da Kantuta - que é um dos espaços de sociabilidade dos imigrantes andinos na cidade de São Paulo.

Foram realizadas oficinas, espetáculos musicais e teatrais em unidades educacionais

cujo público-alvo, além dos educadores, foram os estudantes e a comunidade escolar:

- EMEF Infante dom Henrique - 06/12, às 13h00: show “Latinos Sound Crew”, um coletivo de DJs latino-americanos residentes na cidade de São Paulo que difundem a música latina, e se apresentaram na Mostra Cultural da escola.

- EMEF Dona Angelina Maffei Vita - 09/12, às 20h00: Oficina “Roteiro Cultural: Bolívia”. A Bolívia é o país de onde vem a maior parte dos imigrantes que chegam a São Paulo e a oficina de vídeo mostrará a diversidade cultural do país. Apresentação Cultural: *Son de los Andes.*

- CEU Aricanduva: Oficina “Baú de Histórias: uma volta ao mundo”. O Baú apresentou histórias do folclore brasileiro, lendas indígenas, contos africanos, contos populares regionais do Brasil, contos populares do mundo, contos encantados e tantas outras histórias que podemos lembrar e imaginar. 02/12, às 14h00. Show *“Peru Inkas”,* com repertório de música popular andina. 03/12, às 14h00. Oficina *Kussunde*, discutindo as relações África-Brasil através da dança, literatura, arte e música. Dia 04/12, às 14h00. Oficina *“Ryuusei Taiko”* – grupo de percussão com tambores japoneses. 08/12, 14h00. Show *“Mariachis Guadalajara”,* música popular mexicana. 11/12, 14h00.

- CEU Lajeado: Oficina “Baú de Histórias: uma volta ao mundo”. O Baú apresenta histórias do folclore brasileiro, lendas indígenas, contos africanos, contos populares regionais do Brasil, contos populares do mundo, contos encantados e tantas outras histórias que podemos lembrar e imaginar. 04/12, às 14h00. Peça de teatro “Camiños Invisibles”. Reflexões sobre a imigração e as relações de trabalho. 04/12, às 19h00. Roda de Conversa “Acesso a Saúde Pública para Imigrantes”. Apresentação de dança Ballet “Si, yo puedo”. 13/12, às 14h00.

- CEU Paz: Oficina *Kussunde*. Discutindo as relações África-Brasil através da dança, literatura, arte e música. 03/12, às 15h00. Show “Os Escolhidos” – apresentação de música africana contemporânea. 03/12, 19h00.

- CEU São Rafael: Peça de teatro *“Camiños Invisibles”.* Reflexões sobre a imigração e as relações de trabalho. 03/12, às 19h00.

Além das unidades educacionais, outros espaços foram utilizados para a realização das atividades formativas, sendo este um dos mecanismos de propiciar a vivencia, por parte dos educadores, de outros espaços que mobilizam saberes relacionados a presença migratória na cidade de São Paulo.

- CRAI (Centro de Referência e Acolhida para Imigrantes) - 08/12, às 14h00: Oficina de

"Mostra de Cinema Brasileiro" e "A caça", com conteúdo relacionado a formação cultural brasileira e imigração.

- Museu da Imigração - 05/12, às 18h: Segunda roda de conversa sobre o acesso à educação e a imigração.



Figura 2. Cartaz da II Mostra Cultural *Dezembro Imigrante nos CEUs/2015*

Fonte: Acervo da Secretaria Municipal de Educação/Núcleo de Educação Étnico-racial

Realizada entre os dias 30 de novembro e 19 de dezembro de 2015, a segunda edição da Mostra Dezembro Imigrante teve como tema "Educação e Imigração na cidade de São Paulo: garantindo os direitos de aprendizagem a partir de uma prática pedagógica intercultural, antirracista e antixenofóbica". O diferencial entre essa edição e a primeira foi o investimento em cursos de maior duração, visando aprofundar a discussão conceitual com vistas a reflexão curricular. Entre as atividades realizadas, destacamos:

- Curso "Compreendendo os processos migratórios em São Paulo: estratégias para uma Educação antixenofóbica". De 02/12/2015 a 04/12/2015: CEU Paraisópolis, com 180 vagas. De 30/11/2015 a 02/12/2015: Auditório da DRE São Miguel, com 150 vagas.

- Curso "Juventude migrante latino-americana no Cinema Contemporâneo", CEU Casablanca, com 50 vagas.

- CEU Paz: 16/12/2015, às 15h00- Espetáculo Teatral *Camiños Invisibles*.

- Curso "Imigração Caribenha em São Paulo: aportes históricos, literários e Audio-visuais

para uma prática pedagógica antirracista e antixenofóbica", de 07/12/2015 a 11/12/2015: Auditório da DRE Ipiranga, com 50 vagas.

- Curso "Imigração e língua espanhola nas escolas públicas municipais de São Paulo", de 01/12/2015 a 09/12/2015. Local: Biblioteca da Vila Maria, com 50 vagas.

- Curso "Somos Todos Migrantes: educação e migrações na cidade de São Paulo", de 03/12/2015 a 16/12/2015: CEU Lajeado. Teatro "Camiños Invisibles", 09/12/2015, às 19h. De 30/11/015 a 03/12/2015: CEU Caminho do Mar, com 200 vagas. Teatro "Camiños Invisibles", 18/12/2015, às 19h.

- Curso "Territórios de Identidade e memória: os museus como espaços de aprendizagem e valorização da diversidade", de 10/12/2015 a 12/12/2015: Auditório da DRE Penha, Museu da Imigração e Memorial da América Latina, com 50 vagas.

- Oficina "Microcine Migrante", na EMEF Felício Pagliuso, dia 08/12/2015, destinada a estudantes e educadores.



Figura 3. Cartaz da I Mostra Cultural "Brasil Latino: revelando a América Latina para a Educação Paulistana/2016"

Fonte: Acervo da Secretaria Municipal de Educação/Núcleo de Educação Étnico-racial

Essa Mostra Cultural é inteiramente dedicada a refletir sobre os processos culturais latino-americanos ocorreu entre os dias 10 e 31 de maio de 2016. O evento tem como objetivo central propiciar que educadores, educandos e comunidade escolar, o acesso à Cultura

Latinoamericana. Na programação, além das apresentações de grupos musicais, ocorreram atividades de formação continuada destinada a refletir sobre o continente, de onde se originam cerca de 78% das matrículas de estudantes imigrantes.

- Seminário "Brasil Latino: revelando a América Latina para a Educação Paulistana". CEU Caminho do Mar – 16 e 17/05, das 18h às 22h e 17/05, show *Raíces* de América, às 20h; DRE São Miguel: CEU Vila Curuçá – 24 e 25/05, das 18h às 22h, show Tarancón, às 20h;

- Curso "*El cantar tiene* sentido: introdução ao espanhol através do cancionero latino-americano". Curso introdutório de espanhol, destinado aos educadores da Rede Municipal que atuavam com estudantes latino-americanos. Os conteúdos do curso foram elaborados a partir de situações práticas do cotidiano escolar e teve como inspiração as letras de músicas de artistas como Violeta Parra e Mercedes Sosa. Com turmas espelhadas pela cidade: UNICEU/Aricanduva – 23, 25, 30/05 e 01/06, das 09h as 13h; DRE Freguesia Brasilândia: Auditório da DRE - 30/05, 06, 13 e 20/06, das 08h as 12h.

- I Fórum "A América Latina no Currículo: vivenciando a cultura e refletindo sobre a prática pedagógica". EMEF Infante dom Henrique – 21/05, das 08h às 17h – realizado em uma unidade educacional que realiza um trabalho de excelência no acolhimento, o Fórum de discussão curricular debateu as lacunas na formação inicial de educadores, no que se refere aos conhecimentos relativos à América Latina e propiciou vivencias culturais através de participação em oficinas de música, cinema e literatura.

CONCLUSÕES

A construção de Políticas Públicas que atendam às necessidades formativas dos educadores é um dos mecanismos para a garantia da qualidade social da educação, que deve contemplar a todos os cidadãos, independentemente de sua situação em território nacional. A melhoria do processo ensino-aprendizagem é um dos objetivos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino. Em se tratando da educação pública paulistana, que é orientada por princípios freireanos, o diálogo com os movimentos sociais e os produtores culturais das comunidades imigrantes foi um dos elementos centrais para o sucesso do trabalho desenvolvido. O investimento em Formação Continuada assegura a defesa dos direitos sócias e, a esse respeito, o documento *Migrantes Regionales en la ciudad de San Pablo: Derechos sociales y Políticas Públicas* salienta a importância do trabalho em Educação para Imigrantes

desenvolvido por SME/COPED/Núcleo de Educação Étnico-racial e informa que;

> *En materia de derecho a la educación se observa un conjunto de iniciativas especialmente orientadas al combate a la discriminación hacia los niños y las niñas migrantes en el ámbito de la educación pública, con el objetivo de garantizar este derecho. Estas acciones se desarrollan en un contexto de acceso universal de los niños y las niñas migrantes a la educación pública en la ciudad de San Pablo, analizado en la primera sección del informe* (IPPDH; OIM, 2017, p. 128).

Esse balanço, produzido por um órgão de integração regional que cumpre um papel tão relevante, como é o caso do Mercosul, assinala que as estratégias adotadas na fase de elaboração da proposta de trabalho em Educação para imigrantes foram acertadas, pois garantiram a compreensão da educação como direito sendo, a partir de então, mobilizados os conceitos fundamentais que assegurassem a defesa dos direitos humanos. Ao tratar da discussão curricular, proposta a partir das reflexões sobre as culturas imigrantes, o documento citado avalia que:

> *Una de las acciones que desarrolla el Núcleo de Educación Étnico Racial de la SME es la revisión del diseño y los contenidos curriculares de las escuelas municipales. Se trata de una revisión que busca romper con la historia eurocéntrica, al tiempo que valoriza los saberes indígenas y la diversidad de las culturas latinoamericanas. Se trata de una iniciativa reciente, valorada por los migrantes que se encuentran familiarizados con ella* (IPPDH; OIM, 2017, pp. 128 – 129).

O movimento de revisão curricular segue como uma das demandas colocadas pela Gestão 2013-2016 para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo e o eixo da descolonização do currículo foi, inevitavelmente, o paradigma no qual se assentaram todas as propostas. No que se refere à Educação para Imigrantes, acreditamos que esta área cumpriu um duplo papel, na medida em que proporcionou a visibilidades dos estudantes e possibilitou a inclusão de sua cultura aos projetos pedagógicos desenvolvidos pela unidade educacional.

A inclusão de temas relativos às culturas imigrantes atende a necessidade de reformulação curricular na medida em que propicia, aos educadores, construir novas abordagens de ensino pautadas na realidade vivenciada pela comunidade escolar. Nesse sentido, a inovação pedagógica parte necessariamente do acolhimento à cultura, saberes e expectativas dos estudantes e suas famílias, elemento que promove o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem. Incluir, dentre os conteúdos de ensino, a música, a literatura e a produção audiovisual das populações imigrantes é um dos mecanismos que possibilitam o rompimento de uma perspectiva eurocentrada de produção de conhecimento, o que vai ao

encontro da proposta de reorganização curricular proposta para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Os aportes para a construção de práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva da Educação para as Relações Étnico-raciais foram a grande contribuição que o "Programa de Formação em Educação para as Relações Étnico-raciais: Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 e Lei Municipal 16.478/16" objetivou, através das diversas ações formativas. A esse respeito, é digno de nota o avanço que o trabalho em Educação para Imigrante experimentou e, de forma articulada com diversos setores - sociedade civil, universidades e demais secretarias municipais – promoveu a garantia de direitos a educação por parte da população imigrante:

> *En el período reciente se han promovido diversas acciones para garantizar la vigencia del derecho a la educación de los niños y las niñas migrantes e hijos de migrantes, principalmente a través del combate a la xenofobia en el ámbito de la educación pública. Estas medidas han incluido la formación de funcionarios públicos, la revisión de las currículas educativas, así como iniciativas orientadas a la valorización de la diversidad cultural* (IPPDH; OIM, 2017, p. 139).

Dessa forma, a promoção da Interculturalidade enquanto método ativo de intervenção pedagógica, o combate a todas as formas de preconceito, discriminação, racismo e xenofobia e a reflexão sobre a importância dos fluxos migratórios contemporâneos para a reinvenção da cidade, são eixos primordiais para assegurar a inclusão de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, garantindo que seus direitos fundamentais sejam assegurados, e a diversidade cultural seja compreendida como riqueza, sendo acolhida no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília, DF, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 18/02/2017.

_____. **Lei nº 8.069, de 30 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em: 18/02/2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 18/02/2017.

_____. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 18/02/2016.

_____ . **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 18/02/2017.

IPPDH, Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR. **Migrantes Regionales en la ciudad de San Pablo: Derechos sociales y Políticas Públicas**, 2017.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. **O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa**. Cadernos Cenpec: São Paulo, v.2 , n.2 . p. 47-64, dezembro de 2012

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. **Lei Municipal nº 16.478, de 08 de julho de 2016.** Institui a Política Municipal para a População Imigrante. São Paulo, 2016. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=09072016L%20164780000 Acesso em: 18/02/2017.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DA PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. **Portaria Intersecretarial – SME/SMPIR/SMDHC/SMC nº 01, de 19 de maio de 2014.** São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=06380447-3792-4a50-af40-0d80ab717d31 Acesso em: 18/02/2017.

_____. **Portaria nº 6.837, de 23 de dezembro de 2014.** Dispõe sobre normas gerais do Regime Escolar dos educandos da Rede Municipal de Ensino. São Paulo, 2014. Disponível em http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=24122014P%20068372014SME%20%20%20%20%20%20%20%20%20&secr=150&depto=0&descr_tipo=PORTARIA Acesso em: 18/02/2017.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Disponível em: www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural Acesso em: 05/01/2017.

ENSAIOS E RELATOS DE UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EAD

Flávio Rodrigues Andrade
Mestrando em História Ibérica pela UNIFAL
Campus Alfenas - MG

RESUMO

Este trabalho é fruto da junção entre teoria e prática devido à maravilhosa oportunidade de realizar um curso de pós-graduação sediado pela Universidade Aberta do Brasil - UAB no polo de Franca-SP através da Universidade Federal Fluminense e do Laboratório de Tecnologias de Ensino - LANTE. O curso de Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância - PIGEAD foi baseado na pedagogia construtivista de Jean Piaget, as estratégias pedagógicas utilizadas pelos tutores no decorrer dos aproximados dois anos e meio de curso foram na maioria das vezes estimulantes e bem sucedidas. Durante todo o curso contamos com o auxílio dos tutores que nos davam um ótimo suporte pedagógico, tanto os tutores virtuais como a tutora presencial cumpriram bem os seus papeis. Além de contarmos com a Tecnologia da Informação e Comunicação - TC's Tivemos muita liberdade na utilização de diversas interfaces, como: utilização de vídeos, músicas, imagens, textos e hipertextos. As atividades eram realizadas através de participação nos Fóruns e das postagens de tarefas (avaliações) digitalizadas pelos alunos e postadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA. O mais interessante e instigante era a liberdade de criação que nos era oferecida durante todo o curso, isso realmente nos incentivou muito, foi uma experiência singular, onde a liberdade de criar e de comunicar, se equiparava ao uso da tecnológica.

Palavras-chave: teoria. prática. pedagogia construtivista.

1. INTRODUÇÃO

A maior parte deste trabalho é composta pelas próprias atividades que foram elaboradas durante o curso de pós-graduação em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância – PIGEAD realizado pelo próprio autor. O curso com carga horária de quatrocentos e vinte horas foi realizado com apenas três momentos presenciais contando com a defesa do trabalho de conclusão de curso – TFC.

Apesar de que, os encontros presenciais ter sido esporádicos eles não fizeram muita falta devido ao uso da ferramenta de aprendizagem; Fórum. O uso desta ferramenta ocorreu de forma bem planejada, com responsabilidade, foco e compromisso. Por isso a sua eficiência durante todo o período do curso foi impressionante e extremamente positiva.

Houve vários momentos de diversificação de atividades, elas eram realizadas individualmente ou em grupo dependendo da ocasião, todas as atividades tinham que estar em coerência com sua proposta, ou seja; obedecendo ao seu enunciado. No final de cada

avaliação o tutor ou tutora enviava seu feedback que ao mesmo tempo em que ponderava as falhas do trabalho, apontava os acertos e fazia os comentários que motivavam muito o aluno.

Um fator que é muito motivador em um curso de EaD é a liberdade que o aluno tem para desenvolver sua autonomia e isso nos foi concedido desde o início do curso. Na utilização dos recursos tecnológicos éramos bem assessorados pelos tutores e pelos tutoriais que explicavam passo a passo como desenvolver nossos trabalhos.

Houve um cuidado para que o uso das tecnologias fosse compatível como os conhecimentos tecnológicos dos alunos, nada exagerado que exigisse um conhecimento de informática a nível superior, por exemplo. Isso foi fundamental para nosso desempenho durante o curso, pois dessa forma a execução das atividades usualmente denominadas de tarefas pelos tutores, seguisse seu fluxo sem entraves e com coerência.

Os tutores procuravam da melhor forma possível se comunicarem com os alunos, isso envolvia objetividade e clareza na escrita, já que não houve comunicação por vídeo-aulas dos próprios tutores ou de professores conteudistas. Mas, os fóruns foram suficientes para estabelecer uma boa comunicação entre tutores e alunos.

Havia o fórum de notícias, o fórum: fale com seu tutor, que era a comunicação direta com ele, havia o fórum Café Virtual que era um ambiente onde alunos e tutores poderiam se comunicar livremente tratando de diversos temas e compartilharem conhecimentos. O fórum temático que era pontuado, na maioria das vezes com o mesmo peso das tarefas, por isso a participação nele era maior.

A plataforma virtual utilizada para ministrar o PIGEAD foi à plataforma Moodle, o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA era; bem organizado e prático, isso favorecia para que o aluno o operasse sem maiores dificuldades. Na disciplina de Sistema de Tutoria em Cursos a Distância tivemos a oportunidade de atuarmos como tutores mediadores na prática, em um fórum temático, onde tivemos uma experiência muito positiva.

2. 1 OBJETIVO GERAL

Analisar a utilização da pedagogia construtivista na EaD verificando se realmente esta linha pedagógica contribui significativamente para o processo de ensino-aprendizagem.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a importância do trabalho de tutoria.
- Explicitar a importância da utilização da ferramenta - fórum nos cursos de EaD.

- Demonstrar a importância de estimular a autonomia do aluno.

3. METODOLOGIA

Assim como ocorreu no curso de pós-graduação em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância – PIGEAD baseado na linha construtivista. A antologia de artigos científicos utilizadas na composição desta obra também foi de viés construtivista.

A presente pesquisa se baseia através de uma metodologia analítica, qualitativa e investigativa procurando elucidar pontos importantes que podem contribuir significativamente para uma educação de qualidade. É importante destacar que; a parte empírica ajuda muito a orientar este trabalho. Construímos um bom relacionamento ao decorrer do processo de ensino-aprendizagem entre nós cursistas, nos encontros presenciais e principalmente nos Fóruns presentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e também com os Tutores.

> Os ambientes virtuais de aprendizagem "são cenários que envolvem interfaces instrucionais para a interação de aprendizes. Incluem ferramentas para atuação autônoma e automonitorada, oferecendo recursos para aprendizagem coletiva e individual" [...]. (ARBEX; BITTENCOURT; 2007, p.2).

Conseguimos nos comunicar muito bem estabelecendo o diálogo e reflexões constituindo parcerias colaborativas, isso foi um ponto crucial no curso, conversamos não só através da plataforma do curso, mas também pelas redes sociais sendo elas: o Facebook e Whatsapp. Todo esse processo de comunicação e interação contribuiu muito para a construção coletiva e individual do conhecimento e isso obviamente reflete nesta pesquisa de forma muito positiva pelo motivo de vivenciarmos o resultado da junção entre teoria e prática, esses fatores atribuem maior a credibilidade a pesquisa.

4. DESENVOLVIMENTO

4.1 A Educação a Distância e a Vontade de Aprender

Atualmente temos o privilégio de escolher a forma de educação que nos convém. Logicamente a Educação a Distância não pode ser para uma pessoa indisciplinada, descompromissada ou uma pessoa que estuda bem em um curso presencial e mal em um curso a distância.

Por isso só devemos optar por um curso a distância se realmente percebemos que temos vontade de aprender suficiente e disciplina para isso. Eficiente sem dúvida o ensino a

distância é, o tempo e os resultados já comprovaram isso. O que vai ser determinante para o sucesso ou fracasso do aluno vai ser o seu empenho no curso escolhido, isto é; o seu sucesso será do tamanho do seu empenho.

Obviamente devemos considerar que a Educação a Distância hoje oferece inúmeros recursos tecnológicos que além de prazerosos facilitam a aprendizagem, mas tem também suas limitações dependendo dos casos. Não se pode aplicar a Educação a Distância em pessoas muito jovens, por exemplo, pois ainda não tem maturidade suficiente para realizar um curso que não seja presencial.

Vejamos os motivos que contribuíram para a escolha do curso em PIGEAD:

Motivações externas; 1ª pelo fato de o curso ser na área da educação que no caso complementa minha graduação que é de Bacharel, e Licenciatura em História, 2ª a habilitação para atuação profissional no ensino superior, 3ª devido à qualidade do ensino ser ótima e pelo fato de que a reputação da Universidade Federal Fluminense provavelmente poder abrir portas durante minha carreira profissional e acadêmica.

Motivações internas; 1ª tem haver com a realização pessoal e profissional (autorealização e autoestima), 2ª valorizar a educação e ser valorizado por ela no plano do desenvolvimento intelectual tendo o privilégio de estar em constante aprendizado e fazer parte do aprendizado dos outros, o status social e a questão econômica é consequência, o ambiente escolar é diferenciado de todos os demais ambientes de convívio social onde dialogamos, aprendemos, interagimos e trocamos experiências produzindo conhecimento e nos preparando para a vida em todos os sentidos, adquirimos não só conhecimento, mas também sabedoria.

4.2 Autonomia do aluno e criatividade na EaD

Ser aluno de um curso a distância atualmente, já de início significa romper as barreiras do ensino tradicional em que as atenções estão voltadas ao professor. O aluno passa a ser o sujeito de seu próprio aprendizado ganhando mais autonomia na construção de seu conhecimento isto é; o aluno não só é o agente da construção de seu conhecimento, mas também o produtor dele, isso ocorre com auxílio de um mediador (o Tutor).

> Estudos realizados têm demonstrado a necessidade de ser desenvolvida uma prática pedagógica que não privilegie apenas a aquisição de conteúdos curriculares, como tem acontecido na maioria das instituições de ensino. No dizer de Galeffi (2001, p. 23) "precisa potencializar a educação humana do sujeito social autônomo e inventivo". (SILVA, 2004, s/p.).

É obvio que a Educação a Distância (EaD) instrumentaliza o aluno para que haja a quebra de paradigmas tradicionais referentes ao ensino tradicional Brasileiro. Os avanços da

tecnologia midiática contribuíram muito para isso no sentido de amplitude das formas de se obter informações, de trocar experiências, dialogar e produzir conhecimentos possibilitando uma construção do saber em ritmo acelerado e amplo com ajuda de profissionais especializados da educação.

> A Educação na modalidade a distância mais do que nunca, é impulsionada pelo desenvolvimento destas tecnologias, e pelo anseio dos estudantes de associarem conhecimento ao desenvolvimento tecnológico (ALMEIDA, 2000. Nesse contexto, a modalidade a distância tem ganhado destaque, principalmente por incorporar os avanços proporcionados pelas TIC's, bem como por deslocar a figura do professor na educação tradicional de mero detector do saber para mediador da aprendizagem. (SOARES; MASSENSINI, 2011, p. 1).

Mas isso não quer dizer que no ensino presencial não se possa fazer uso das tecnologias e utilizar se de inovações metodológicas também, isso dependerá muito do Docente e de suas propostas pedagógicas. "O Termo Educação a Distância nos condiciona a ideia imediata de ausência do professor e aluno em um ambiente convencional denominado sala de aula". (SILVA, 2004, s/p.).

Porém é preciso ressaltar que de nada adiantará ser um aluno da Educação a Distância se o aluno não for disciplinado, interessado, comprometido, tiver acesso à internet e a um bom computador que facilite seus estudos, além das mudanças pedagógicas e abordagens metodológicas que rompam com a forma tradicional de ensino. Ou seja; evitar a transposição do ensino tradicional para o ensino a distância.

4.3 Aprendendo a ensinar

Inatismo: esta teoria já é antiga, desde a antiguidade na Grécia, Platão (427-347 a.C.) já afirmava que conhecer era recordar, e segundo ele; a pessoa já nascia portadora de certos conhecimentos hereditários. Platão acreditava que a alma antecedia o corpo anteriormente a encarnação e que, os conceitos, conhecimentos e habilidades eram transmitidos hereditariamente.

> Há um rejeição da informação sensorial (por ser limitada e sujeita ao "engano") e um privilegiamento da razão (por ser precisa e rigorosa) como caminho para se chegar ao conhecimento. Pois, o homem ao nascer traria consigo, um determinado "pacote de conhecimentos" (herança gentética ou "dádiva divina") que poderá ser aberto e atualizado se lhe forem oferecidas as condições apropriadas. (PRETI, s/d, p.3).

No inatismo o aluno já é propenso ao aprendizado o foco central está sobre ele e a responsabilidade de aprender também. O exercício do aprender aperfeiçoa o aluno em seus conhecimentos, conceitos, habilidades etc.

Porém é preciso ressaltar que o aluno que tem dificuldade de aprendizado, ou aprende em ritmo mais lento pode ser prejudicado em seu aprendizado, acaso o professor adote a teoria Inatista pura em sua metodologia de ensino. Esse aluno corre o risco de ser deixado de lado pelo professor não absorvendo os conhecimentos que seus colegas de classe "inatistas" absorveram. "A instituição, a escola ou o professor têm como função criar condições para despertar e apoiar o que o aluno já tem dentro dele". (PRETI, s/d, p.3).

Vamos falar um pouco sobre empirismo, as ideias de Aristóteles (384 – 322) se oporam as de Platão, para Aristóteles as pessoas nasciam com capacidade para aprender e não com conhecimentos prévios desde o nascimento. O aprendizado se dava pelos sentidos de fora para dentro, ou seja; do externo para o interno através das experiências apreendidas. […] "corrente favorável a um ensino pela imitação – na escola, as atividades propostas são as que facilitam a memorização, como a repetição e a cópia". (SANTOMAURO, 2010, p.1).

O empirismo puro como metodologia de ensino é complicado, pois defende ideias inadequadas para obter-se uma boa aprendizagem. O conhecimento começa após a experiência sensível, razão e a verdade são adquiridas pela experiência, o sujeito é passivo na produção do conhecimento.

"Nos séculos 16 e 17, em plena Idade Moderna, essa perspectiva ganha força com filósofos como Francis Bacon (1561-1626), Thomas Hobbes (1588-1679) e John Locke (1632 - 1704)". (SANTOMAURO, 2010, p.1). No empirismo a mente dos seres humanos é percebida como uma tábua rasa, por exemplo: o sujeito quando criança recém-nascida possui uma mente vazia e com o acúmulo de experiências ao decorrer da vida vai sendo preenchida, é como um pluviômetro enchendo com a água das chuvas, só que de forma bem mais lenta.

Porém, o empirismo possui partes boas como as de experimentos que vão se aperfeiçoando, como foi o caso da informática, do carro, do avião entre muitas outras invenções, que foram criadas e aperfeiçoadas ao passar do tempo, proporcionando os avanços tecnológicos que temos hoje.

Vamos conhecer agora uma corrente de pensamento muito cogitada nos séculos XX - XXI. A teoria construtivista.

> De acordo com essa linha, o sujeito tem potencialidades e características próprias, mas, se o meio não favorece esse desenvolvimento (fornecendo objetos, abrindo espaços e organizando ações), elas não se concretizam. (SANTOMAURO, 2010, p.1).

Jean Piaget (1896 - 1980) criou a nomenclatura construtivismo comparando à aprendizagem a construção de uma casa e as condições materiais somadas às ações das pessoas para realizá-la. "Embora seus estudos não tenham sido feitos para aplicação em sala

de aula - por isso, é um equívoco falar em método construtivista de ensino". […] (SANTOMAURO, 2010, p.1).

No construtivismo o professor é atuante em tomar decisões, realizar diagnósticos de aprendizagem e propiciar as ferramentas adequadas para cada tipo de aluno desenvolver da melhor forma possível suas habilidades e competências, o professor cria situações de aprendizagem, aprende e ensina. O construtivismo é uma forma interessante que pode ser utilizada no processo de ensino aprendizagem, apesar de não ser criado com finalidade pedagógica em ambiente escolar.

4.4 AVA, tutoria e avaliação

Na modalidade de Ensino a Distância – EaD o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA é de fundamental importância para a interação entre tutores e alunos. Obviamente o AVA precisa ser instrumentalizado de acordo com a proposta pedagógica e o que se pretende alcançar e o Tutor é um importante colaborador nesse processo.

> O processo educacional vem tomando diferentes formas em seu modo de disseminar o conhecimento. As formas tradicionais de educação, cada vez mais vão sendo substituídas em função das novas tecnologias, onde se apresenta a relação aluno-professor no processo de aprendizagem como um novo paradigma educacional. (ARBEX; BITTENCOURT, 2007, p. 1).

O Tutor é o responsável por mediar e orientar guiando os alunos na busca pelo conhecimento e por um aprendizado de qualidade. Ao mesmo tempo em que se busca uma eficiência na aprendizagem, cabe ao tutor entre suas múltiplas responsabilidades, suavizar as jornadas de estudo dos alunos, até por que, estudar é trabalhoso, mas isso não quer dizer que não se tem momentos agradáveis e prazerosos durante a aprendizagem.

O uso das interfaces é fundamental para uma boa comunicação, permitem a visualização ilustrada de uma imagem que poderá falar por si mesma, ou vir acompanhada de texto escrito, por exemplo: charges ou histórias em quadrinhos. Podem ser utilizadas outras mídias como: vídeos, músicas, filmes, desenhos, documentários, hipertextos etc.

Todos esses recursos didáticos citados precisam ser organizados estrategicamente pelo Tutor de forma que respondam as questões propostas em um Fórum, tornando a aprendizagem mais interessante aos olhos dos alunos. Podem surgir alguns questionamentos do tipo: mas, os que postam em um Fórum um vídeo ou outro tipo de mídia retirada da internet, não estão recorrendo a respostas prontas? A resposta seria que não, neste caso os alunos estão pesquisando as respostas e automaticamente aprendendo muito sobre o assunto através da pesquisa, este é o proposito deste tipo de atividade, isso se chama estratégia pedagógica, os

alunos precisam relacionar as “respostas prontas” com o que está sendo solicitado em uma atividade, isso além de incentivar a pesquisa mais ampla não ficando restrita somente a leitura, estimulando a parte cognitiva dos alunos e o desenvolvimento da autonomia e ao diálogo.

> Um dos maiores desafios dentro deste contexto é estabelecer formas e critérios de avaliação que envolve todo processo de ensinoaprendizagem de maneira mais abrangente lavando em consideração os aspectos visuais que não podem ser considerados fatores de distração ou de sobrecarga cognitiva”. (ARBEX; BITTENCOURT, 2007, p. 4).

O AVA deve ser o palco de ações de aprendizagem colaborativas entre os seus atores, como no Circo de Soleil em um grande espetáculo de um grupo de dança acrobática, onde um dançarino colabora com o outro na execução de coreografias precisas e belíssimas. Da mesma forma que um dançarino precisa do outro para executar seus movimentos, ele também dá sua contribuição para que o outro execute os seus movimentos também, e assim se constrói o espetáculo. É nesse sentido que os alunos devem construir seus conhecimentos e desenvolverem suas habilidades e competências, contribuindo uns com os outros.

O Tutor deve desenvolver estratégias que motivem os alunos não só na execução de tarefas, mas na interação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, estimulando o diálogo e propiciando um ambiente colaborativo. Na EaD o aluno não somente tem o contato com o material didático, ele também produz material didático que poderão ser reaproveitados pela Tutoria se tratando das práticas pedagógicas, já que os próprios alunos as fornecem.

São informações valiosas que mesclam vivência escolar com a teoria pedagógica que podem ser de grande serventia para o Tutor e para os próprios alunos. “Ele analisa, ao mesmo tempo, o processo de aprendizagem do aluno que se expressa na sala virtual e a sua própria prática pedagógica”. (GUSSO, 2009, p. 63).

Vale aqui ressaltar que quanto mais o aluno desenvolve sua autonomia, mais ele melhora sua performance em todos os sentidos, inclusive se arrisca mais na demonstração de suas habilidades. Ele sai da condição de agente passivo do conhecimento e vai para a condição ativa, pois, recebe conhecimento, mas também o produz, passando a criar e inovar. Vai aqui uma crítica à pedagogia Tradicional no sentido de frear a autonomia e o desenvolvimento do aluno.

Deve-se, serem levados em conta os diferenciais da EaD e o perfil do aluno que procura um curso nesta modalidade de ensino. Geralmente são alunos que não desprendem de muito tempo ou dinheiro para realizarem um curso presencial. É importante frisar bem esses

aspectos para que não sejam esquecidos durante a elaboração de um planejamento pedagógico, lembrando de que as necessidades dos alunos devem ser atendidas.

De acordo com SCHLOSSER (2010) os alunos procuram a Ead por causa da flexibilidade do tempo que permite a ele se organizar melhor para estudar, outro fator é o do deslocamento constante até a Universidade, isso envolve tempo de locomoção e despesas com transporte, estudando em casa pelo computador o aluno economiza tempo e dinheiro o que torna possível o acesso dele ao ensino superior. Isso sem contar as diversas formas de aprendizagem que por intermédio das Tecnologias da Informação e da Comunicação - TCs é oferecida e que torna o aprendizado mais interessante e muitas das vezes prazeroso, como já dito anteriormente.

Agora chegou o momento de falarmos da avaliação, a tão temida avaliação. A avaliação não pode ser vista como uma ferramenta de punição ou de seleção apenas. A avaliação vai muito, além disso, através dela é possível direcionar e redirecionar o processo de ensino-aprendizagem de maneira mais abrangente que atenda melhor o aluno e seu desenvolvimento.

Para ser eficaz é recomendado que, a avaliação deixe seu caráter autoritário e conservador passando a serem diagnóstica identificando as dificuldades e potencialidades dos alunos, como também as estratégias pedagógicas que funcionam melhor e as que não funcionam tão bem. “A avaliação serve, também, como um instrumento motivacional ao aluno, para que ele acompanhe seu progresso e perceba as dificuldades a serem superadas”. (GUSSO, 2009, p. 59).

Para GUSSO (2009) a avaliação deve ser coerente, pois é através dela que se harmoniza a teoria com a prática, o Tutor vai usar os dados percebidos na avaliação, sejam eles positivos ou negativos, para refletir e direcionar ou redirecionar o processo de ensino-aprendizagem. Esta é uma abordagem construtivista que visa o desenvolvimento dos alunos como prioridade.

Sobre a avaliação formativa ela deve ocorrer em uma sequência, com critérios bem definidos e conteúdos relevantes evitando o engessamento da avaliação, por isso ela deve ser bem planejada. Sobre os conhecimentos que os alunos adquirem deve ser conectados nessa sequência avaliativa, como tecer uma rede de pesca, para que o que aprenderam numa etapa anterior não seja esquecido. Através da própria avaliação é possível construir uma aprendizagem significativa. “[...] a avaliação formativa é aquela que procura acompanhar o desempenho do aluno no decorrer do processo de aprender”. (GUSSO, 2009, p. 62).

Já a avaliação somativa avalia o que foi aprendido no decorrer do processo é aquela que revela se o aluno foi aprovado ou não, ela também mostra a média das notas obtidas pelos

alunos. Neste tipo de avaliação ficam mais evidente os desempenhos dos alunos através das notas obtidas por eles, nos resultados satisfatórios os alunos passam de fase, ou seja, para outro módulo. Nesse momento tem se uma perda da dinâmica do processo, mas também é o momento em que o Tutor verifica se os alunos responderam de uma forma geral as estratégias e práticas pedagógicas utilizadas. "A avaliação, neste processo, se apresenta de maneira mais pontual, por meio de instrumentos e resultados numéricos e estatísticos". (GUSSO, 2009, p. 62).

Vamos ver o que Cipriano Carlos Luckesi diz a respeito da avaliação da aprendizagem:

> A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam". (LUCKESI, 2000, s/p.).

Avaliar é antes de tudo acolher os alunos e trazê-los para dentro do processo de ensino-aprendizagem, os Tutores deverão tirar as pressões que a avaliação autoritária e punitiva impõe aos estudantes. Para isso deve-se associar o planejamento de avaliação com as ferramentas do AVA e as ações de Tutoria, dentro de uma gama de formas de formular e aplicar vários modelos de avaliação basta o Tutor saber conduzir estes recursos tecnológicos de forma planejada e organizada concomitante com as práticas avaliativas e seus objetivos.

Não se deve fazer julgamento prévio do aluno e nem excluí-lo, o que se deve fazer é criar condições para o desenvolvimento de seus conhecimentos e habilidades e depois sim, ele estará em condições de ser avaliado ou reavaliado, assim como as práticas pedagógicas, que deverão ser conduzidas e revistas conforme a necessidade de adequação dos alunos. Nesse sentido podemos dizer que o olhar diagnóstico do Tutor em relação à avaliação assegura da melhor forma possível que sejam criadas as tais condições para um melhor desempenho desse aluno. "Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado". (LUCKESI, 2000, s/p.).

A avaliação institucional também é uma forma de diagnosticar fraquezas e potencialidades da Universidade ou polo. Nesse tipo de avaliação é possível compreender questões socioeconômicas, político-administrativas, pedagógicas, estruturais, físicas etc. Tanto é possível conhecer a instituição escolar, como é possível conhecer os alunos, suas necessidades e expectativas em relação à instituição.

Segundo BRANDALISE (2010) a avaliação institucional ajuda a refinar a metodologia utilizada na avaliação da aprendizagem, pois ela traz um contraponto e uma

visão crítica da realidade fornecendo informações para que ocorra a ressignificação do processo educacional. A avaliação institucional pode ser interna ou externa, porém somente a interna na perspectiva da autoavaliação está sendo tratada aqui nesta pesquisa, obedecendo ao recorte temático e os objetivos propostos da mesma.

> A conexão entre a avaliação e gestão institucionais, assim como a utilização de métodos quantitativos e qualitativos, mostraram-se fundamentais para a devida análise e tomada de decisões nas instituições de ensino. A harmonia destas ações parece ser a mais adequada para que a avaliação se realize de modo contínuo, transparente e participativo. (PAIVA, 2011, p. 140).

4.4.1 Aprendendo na prática

Os trechos abaixo denotam a interação do aluno Felipe comigo de acordo com a proposta da atividade do 1º Fórum Temático da disciplina: Desenvolvimento de Curso com Foco no Aluno.

"Ação: cite *dois traços* da especialização em *Planejamento, Implementação e Gestão de EaD* que poderiam ser relacionados a *duas teorias pedagógicas diferentes*, especificando quais seriam essas;" [...]. (FÓRUM - PIGEAD, 2014). A intenção por trás dos tópicos ação e réplica obviamente é a de movimentar as discussões nos fóruns temáticos. Além de esse tipo de fórum valer pontuação o que estimula maior interação entre os alunos o ambiente motivacional e cordial é de fundamental importância e ressaltado em muitos momentos do curso.

> **Réplica**; comente a opinião **de um de seus colegas**, *dando razões para concordar* ou *discordar* da associação proposta entre os traços do curso citados por ele e as teorias pedagógicas que foram relacionadas aos mesmos. (FÓRUM - PIGEAD, 2014, grifo do autor).

Observemos abaixo o momento em que identifiquei que a tutora poderia fazer uma intervenção assim como foi proposto no enunciado da tarefa 5 da disciplina; Desenvolvimento de Curso com Foco no Aluno:

> Felipe:
> Olá Flávio,
> Réplica: Não entendi a separação que você fez em duas teorias para o curso. Quando pensamos em uma proposta pedagógica pensamos nela como um todo, não a dividimos. A partir de uma teoria devemos elaborar quais serão as medidas educacionais para o curso que se pretende formular, desde o corpo docente e administrativo até as formas de avaliação e revisões necessárias para se alcançar os objetivos do PPP. (FÓRUM - PIGEAD, 2014).

Este é o momento exato que identifico que Felipe viola as máximas na discussão do Fórum 1 da disciplina de Desenvolvimento de Curso com Foco no Aluno conforme o que solicitava a tarefa 5.

> Flávio:
> Réplica: Olá Felipe! não se trata de separação e sim de complementação uma complementa a outra, o cognitivismo é para diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos, também identificando como melhor se desenvolvem, o construtivismo é para construírem o conhecimento juntos com a interação de todos, o Tutor atua na mediação usando o diagnóstico para da melhor maneira guiar as atividades de aprendizagem favorecendo um bom desempenho de todos. Espero ter esclarecido. (FÓRUM - PIGEAD, 2014).

Como se pode observar nos trechos citados a cima, percebemos que o aluno Felipe se confundiu sobre o que foi proposto para atividade. Felipe viola as máximas pela insistência dizendo o contrário que eu estava tentando explicar e criou uma separação para as duas teorias, coisa que eu não dizia. A tutora poderia mediar esse diálogo explicando a proposta da atividade[1] para o aluno Felipe e esclarecendo as diferenças e afinidades entre construtivismo e cognitivismo, que não são teorias idênticas, mas que não necessitam de serem usadas separadamente. A nota individual obtida nesta atividade foi 10,00/10,00 pontos, atendendo com êxito ao enunciado e comprovando o que foi aprendido em teoria na prática.

O enunciado da atividade abaixo é referente à Tarefa 4 da disciplina de Desenvolvimento de Curso com Foco no Aluno solicitando que a primeira questão fosse elaborada na forma de múltipla escolha com gabarito comentado e o valor da pontuação totalizava 5 pontos. A segunda questão devia ser elaborada em caráter discursivo com resposta comentada a ser colocada em pop-up. Porém, apenas simulada em pop-up, totalizando 5 pontos de forma que a soma das duas era de 10 pontos no total.

Marque com um x, a alternativa correta:

- Qual Ferramenta do AVA permite a discussão e troca de ideias entre alunos, tutores e professores e que contribui para o aprendizado coletivo na construção do conhecimento?

a). ( ) Moodle.
b). ( ) Pop up.
c). (x) Fórum.
d). ( ) Questionários.

Resposta correta:

Letra **c.**

[1] A proposta da Tarefa 5 era identificar o trecho em que as máximas conversacionais foram violadas e demonstrar como o tutor poderia ter ajudador a corrigir o problema.

Resolução: o fórum é uma ferramenta disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) dos cursos de EAD, que permite a interação e troca de ideias entre alunos, tutores e professores possibilitando um melhor rendimento rumo à construção coletiva do conhecimento e também possibilita o aprimoramento do desenvolvimento individual.

- Defina o significado de **Chat** na EaD:

Clique aqui para ver a resposta.

Os Chats são viabilizados através ferramentas de mensagens instantâneas que permitem a comunicação síncrona possibilitando a comunicação em tempo real entre alunos, tutores e professores.

Resolução: além de permitir a interação em tempo real entre alunos, tutores e professores, os Chats permitem que os participantes se conheçam um pouco mais e também dinamiza as discussões, desde que os envolvidos tenham a consciência das finalidades pedagógicas a serem atingidas através dessa ferramenta.

Novamente o desempenho individual obtido nesta atividade foi de 10,00/10,00 pontos, mais uma vez comprovando o que foi aprendido em teoria na prática.

Agora chegou a hora de constatar o desempenho no quesito mais interessante do curso, que é o de atuar como tutor – mediador. "O desafio desta etapa é criar um fórum em que vocês serão mediadores por três dias. Observem as orientações descritas no fórum "Fale com seu tutor", no tópico "Ciranda da Mediação"". (FÓRUM - PIGEAD, 2015). O tema do fórum mediado por mim tratava sobre o sistema de ensino-Massive Open Online Course (MOOC) e foi de livre escolha conforme o enunciado da atividade.

Vejamos a seguir alguns trechos do Fórum Temático 5 mediado por mim. Serão utilizados apenas os trechos entre eu e o cursista João Crisóstomo dos Santos Neto como demonstração, respeitando a necessidade de um trabalho de edição para preservar a própria estética do texto, e também o momento que a tutora da disciplina Sistemas de Tutoria em Cursos a Distância participa como aluna no fórum.

Comentário do tutor:

> **Olá prezados alunos!** Vamos iniciar nosso Fórum Temático. Sobre o sistema de ensino - Massive Open Online Course (MOOC) apontem pontos negativos e positivos, embasem suas argumentações de acordo com as fontes. Comentem no mínimo duas postagens dos colegas. (FÓRUM - PIGEAD, 2015).

Clareza na forma de se comunicar, empatia, cordialidade, compromisso, respeito são quesitos fundamentais para motivar a participação dos alunos nos fóruns. De nada adianta o

tutor dominar o conteúdo se ele não tem clareza no momento de articular e expressar suas ideias, argumentos, análises, conclusões etc.

João Crisóstomo dos Santos Neto:

> Olá Flávio e colegas, bom dia! De acordo com Mattar (2012), os MOOCs têm contribuído para uma melhor definição de curso online e a relação entre alunos e professores, uma vez que a responsabilidade pelo ensino fica distribuída entre todos os envolvidos, não apenas nas mãos do professor. Acredito que esse seja uma dos pontos fortes desse tipo de curso, tendo em vista que o aluno tem uma maior participação e maior envolvimento para com o curso, já que o aluno pode escolher o que e quando quer aprender e de quais atividades ele quer participar, ou seja, ele tem uma maior autonomia e responsabilidade sobre o seu processo de ensino aprendizagem. Abraços. (FÓRUM - PIGEAD, 2015).

Tutor:

> Bom dia João e demais cursistas. Obrigado por iniciar nosso Fórum João. Isso mesmo João, os MOOCs proporcionam um ambiente de aprendizagem colaborativo onde os próprios alunos se tornam professores adquirindo maior autonomia. (FÓRUM - PIGEAD, 2015).

João Crisóstomo dos Santos Neto:

> Olá Flávio, bom dia! E em virtude dessa autonomia dos alunos que julgo muito importante a presença do tutor nesse tipo de curso, para orientar de forma correta o aluno para que ele possa aproveitar ao máximo o curso que a ele é oferecido. Abraço. (FÓRUM - PIGEAD, 2015).

Vejamos agora o momento que a **tutora;** *Patrícia Gomes da Silva* participa no fórum como aluna se colocando como tal. Esse momento é extremamente interessante e admirável pela ética e pelo profissionalismo da tutora.

> Olá Tutor Flávio,
> Vejo a colaboração como um aspecto positivo, boa parte do conteúdo, de acordo com Mattar (2012), "*é produzida, remixada e compartilhada por seus participantes durante o próprio curso, em posts em blogs ou fóruns de discussão, recursos visuais, áudios e vídeos, dentre outros formatos"*. O importante é que os colaboradores contribuam de forma responsável, para que as informações sejam válidas e fundamentadas. Abraço. Patrícia (FÓRUM - PIGEAD, 2015, grito do autor.).

Obviamente as discussões no fórum não pararam por aí, pois foram três dias de mediação e este fórum foi o mais comentado do nosso grupo de 6 cursistas com 153 postagens. O maior objetivo deste fórum foi discutir a viabilidade dos MOOCs para seus participantes, já que não possui o trabalho de tutoria, e é realizado em massa atendendo um grande numero de alunos em seu ambiente virtual e também não oferece certificação.

Feedback:

> Flávio, Você mediou o fórum com comprometimento, dedicação, gentileza, cortesia, cumpriu os prazos, trouxe um questionamento interessante que fomentou a discussão, enfim, executou com sucesso a tarefa. Parabéns! Patrícia. (FÓRUM – PIGEAD, 2015).

A nota individual obtida pela mediação deste fórum foi de 20,00/20,00 pontos superando minhas expectativas e mais uma vez comprovando o que foi aprendido em teoria na prática. Esta parceria entre teoria e prática foi fundamental para que os cursistas se sentissem mais confiantes ao observarem ao decorrer do curso que a pedagogia construtivista e tecnologia são excelentes aliadas e que o trabalho que estava sendo ali realizado era de ótima qualidade.

5. CONCLUSÕES

Como podemos perceber curso em PIGEAD priorizou a comunicação assíncrona favorecendo a flexibilidade do tempo que aluno dispõe, valorizou o trabalho de tutoria, visto que os tutores sempre procuraram; auxiliar e motivar os estudantes. O curso ofereceu um bom suporte pedagógico, contou com um ótimo design didático, tutoriais. Mostrou a necessidade de renovar as estratégias pedagógicas conforme as circunstâncias e também de um olhar estratégico sobre o ato de avaliar.

A demonstração da necessidade da avaliação diagnóstica foi algo importantíssimo. Desde o início do curso nas próprias atividades é possível identificar o objetivo dos tutores em conhecer os alunos. As informações passadas pelos alunos através dos fóruns e das tarefas permitem ao tutore conduzir o processo de ensino aprendizagem com maior eficácia.

Os cursistas tiveram a oportunidade de presenciar na prática como os tutores exploraram o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA e como utilizavam suas estratégias pedagógicas. Isto favoreceu o desempenho desses alunos no Fórum em que atuaram como tutor mediador.

Apesar de a presente pesquisa não conter todas as etapas em detalhes do curso, vale salientar que tivemos uma visão panorâmica da EaD e que ele não se resume ao trabalho de tutoria, estudamos muitos fatores dentro desta modalidade de ensino. Aprendemos que o comprometimento, a dedicação, a pontualidade, o respeito, a transparência, a cordialidade, a empatia, entre outros quesitos, são vitais para a conciliação da pedagogia, tecnologia e aprendizagem, valorizando o profissionalismo do tutor e o aprendizado direcionado e significativo de todos os envolvidos. Afinal, o ato de educar é intencional.

Assim como no final do curso foi constatado que o construtivismo é muito importante para que o aluno tenha maior autonomia e criatividade, esta posição é mantida neste trabalho destacando também a importância do trabalho do tutor no AVA que exerce papel fundamental nos rumos da aprendizagem. A ferramenta – fórum se mostrou extremante eficiente se

utilizada adequadamente, é preciso saber explorá-la para obter bons resultados. O fórum é um excelente espaço virtual para se promover um ambiente colaborativo de aprendizagem.

É possível constatar que o ensino a distância ao decorrer de décadas encontrou na tecnologia um suporte muito importante que permite a comunicação dinâmica, desde que, se tenha a infraestrutura e a estrutura adequada que vai desde um bom computador, uma internet de qualidade, passando pelo perfil do aluno até a instituição de ensino e seu comprometimento com a qualidade do ensino. Realmente é um trabalho colaborativo literalmente e que oferece meios de aprendizagem extremamente diferenciados.

REFERÊNCIAS

ARBEX, Dafne Fonseca; BITTENCOURT, Dênia Falcão de. **Estratégias para o desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem:** um estudo de caso realizado na Unisul Virtual. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. São Paulo: Dez, 2007. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2007/2007_Estrategias_para_o_desenvolvimento_de_um_ambiente_virtual_Dafne_Arbex.pdf. Acesso em: 14 jan. 2017.

BARRETO, Cristine. BEVILAQUA, Diego Vaz. **Conversação e discussões instrucionais.** Capacitação de Docentes em Educação a Distância – Módulo II, aula 5. Disponível em: http://pigead.lanteuff.org/pluginfile.php/26069/mod_resource/content/1/UAB%20Mod2%20aula%2005.pdf. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Avaliação institucional da escola:** conceitos, contextos e práticas. Doi: 10.5212/Olhar de Professor.v.13i2.0008. 2010. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3220/2360. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASILEIRO, Cristiane. **Recursos e atividades em ambientes virtuais**. Desenvolvimento de Curso com Foco no Aluno, aula 4. Disponível em: http://pigead.lanteuff.org/pluginfile.php/25565/mod_resource/content/8/Aula_4.pdf. Acesso em: 15 jan. 2017.

FONSECA, João José Saraiva da. **Educação e cidadania**. 2011. Disponível em: https://sites.google.com/site/cursoavancadoemead/avaliacao-em-ead. Acesso em: 14jan. 2017.

GUSSO, Sandra de Fátima Krüger. **O tutor – professor e a avaliação da aprendizagem no ensino a distância.** Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET – ISSN 2175. Disponível em: http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n2/Art%206%20-%20Sandra%20Gusso%20-%20O%20Tutor%20%E2%80%93%20Professor%20e%20a%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%20no%20ensino%20a%20dist%C3%A2ncia.pdf. Acesso em: 14 jan. 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAPA, Andrea Brandão. **Introdução a educação a distância**. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/intro_ead/Intro_EAD_pdf_.pdf. Acesso em: 18 jul. 2014.

LUCKESI. Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____, **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio. Porto alegre: **ARTMED.** Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf. Acesso em 14 jan. 2017.

_____, **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MACHADO. João Luís de Almeida. **Educação a distância:** números consolidam a modalidade. Disponível em: http://cmais.com.br/educacao/educacao-a-distancia-numeros-consolidam-a-modalidade. Acesso em: 14 jan. 2017.

NEDER, Maria Lucia Cavalli Neder. POSSARI, Lucia Helena Vendrúsculo. **Material didático para a EaD:** Processo de Produção. Cuiabá: UFMT, 2009. Disponível em: http://www.uab.ufmt.br/uab/images/livros_download/material_didatico_para_ead_processo_de_producao.pdf. Acesso em: 14 jan. 2017.

SANTOMAURO, Beatriz. Nova Escola. 237 ed. Novembro 2010. **Três ideias sobre a aprendizagem.** Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/inatismo-empirismo-construtivismo-tres-ideias-aprendizagem-608085.shtml. Acesso em: 14 jan. 2017.

SCHLOSSER, Rejane Leal. **A atuação dos tutores nos cursos de educação a distância.** Revista Digital da CVA - Ricesu, ISSN 1519-8529 Volume 6, nº 22. 2010. Disponível em: http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/128/112. Acesso em: 14 jan. 2017.

SILVA, A. C. R**. Educação a distância e o seu grande desafio:** o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem**.** Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/012-tc-a2.htm. Acesso em 14 jan. 2017.

SOARES JR, C. P.; MASSENSINI, A.R. **Não existe professor na modalidade EaD.** Um mito a ser quebrado. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/268.pdf. Acesso em: 14 jan. 2017.

PAIVA, Liz Denize Carvalho. **Perspectivas da autoavaliação institucional na universidade.** Revista Eletrônica Novo Enfoque, v. 13, n° 13, p. 132 – 141. 2011. Disponível em: http://www.castelobranco.br/sistema/novoenfoque/files/13/artigos/11_Prof_LizPaiva_VF.pdf. Acesso em: 14 jan. 2017.

PIGEAD. **Fundamentos de EAD.** Tópico 3, tarefa 2. 2014. Disponível em: http://pigead.lanteuff.org/mod/assign/view.php?id=756. Acesso em: 8 jan. 2017.

PIGEAD. **Desenvolvimento de curso com foco no aluno.** Fórum Temático 1. 2014. Disponível em: http://pigead.lanteuff.org/mod/forum/discuss.php?d=8679. Acesso em: 14 set. 2014.

PIGEAD. **Sistemas de tutoria em cursos a distância.** Fórum Temático 5. 2015. Disponível em: http://pigead.lanteuff.org/mod/forum/discuss.php?d=20434. Acesso em: 12 abr. 2017.

PRETI, Orestes. **Bases epistemológicas e teorias em construção na educação a distância**. Disponível em: http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/bases_epistemologicas.pdf. Acesso em: 14 jan. 2017.

RESENDE, R. L. S. M. **Fundamentos teórico pedagógicos para EaD**. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/055tcb5.pdf. Acesso em: 17 jan. 2017.

ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA SURDOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Mariana Gonçalves Ferreira de Castro,
Mestre em Educação, UERJ
marianagfcastro@gmail.com

Kátia Regina de O. R. P. Santos,
Doutora em Educação,
Professora da Ensino Fundamental, SME/RJ
k.rsantos@terra.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre uma experiência de ensino de leitura e escrita para surdos estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Niterói – Rio de Janeiro. O contexto analisado é ambientado em uma turma de classe especial com professora regente ouvinte proficiente em LIBRAS[1]. Os estudos que destacam o potencial de aprendizagem de leitura e escrita pela criança surda caracterizam a experiência visual como aspecto prevalente no seu processo de desenvolvimento Vygotsky (1998), Kelman (2011) e Lacerda; Santos (2014). Isso significa que são preponderantes as condições de aquisição e aprendizagem da LIBRAS sobre as possibilidades de domínio natural da Língua Portuguesa como primeira língua para indivíduos surdos. Para consecução dos objetivos da pesquisa foram utilizados procedimentos e princípios da pesquisa-ação. As análises de escrita espontânea ao longo do processo de ensino-aprendizagem dos alunos foram recursos importantes para construção dos dados desse estudo. Como resultado é possível apontar que os conhecimentos prévios dos alunos se baseiam em pistas visuais demonstrando que a criança surda recorre a uma lógica visual para conceber a escrita da Língua Portuguesa. Observa-se que os dados expressam a presença do processo de interlíngua como efeito da relação/comparação natural entre a gramática da LIBRAS e da Língua Portuguesa. Este processo, segundo Finau (2014), está presente na aprendizagem de uma segunda língua. Conclui-se que o ensino da leitura e da escrita em Língua Portuguesa para surdos pode ser realizado a partir de procedimentos que valorizem a reflexão sobre os elementos textuais na escrita de diferentes gêneros e, principalmente, propostas em que os alunos possam analisar os fatos e construções linguísticas por meio da comparação e reflexão das línguas envolvidas (Libras e Língua Portuguesa). Nesse sentido, a LIBRAS como a língua de instrução, é aspecto fundamental e relevante nas propostas educacionais. Isso implica também atenção especial à organização e ambiência escolar que privilegiam a interação em LIBRAS entre os alunos envolvidos, mesmo que esses sejam ouvintes e surdos, além de utilizar recursos semióticos para potencializar os processos de significação na língua alvo (Língua Portuguesa).

Palavras-chave: Libras, Surdez, leitura e escrita.

[1] LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

INTRODUÇÃO

O ensino de leitura e escrita para surdos ainda é considerado desafiador na educação brasileira atual. A oficialização da LIBRAS pela Lei10.436/2002 como o sistema de comunicação própria da comunidade surda e com os mesmos elementos que caracterizam uma língua natural, recebeu maior legitimidade com a homologação do decreto 5.626/2005 que dispôs sobre a Educação Bilíngue como sendo a mais indicada para que os surdos possam ampliar as condições de apropriação de conhecimentos científicos oferecidos pela escola. Desde então, metodologias de ensino pautadas na Educação Bilíngue para surdos estão sendo discutidas no cenário da educação brasileira. Segundo Ferreira (2009), a afirmação de que a LIBRAS é uma língua com os mesmos status linguísticos das línguas orais inicia-se com os estudos do Dr. William C. Stokoe Jr. (1919-2000), pesquisador na área da Língua Gestual Americana, comprovando que a Língua de Sinais atende a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, contendo fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática.

Tratando-se da aquisição linguística, Moura (2014) afirma que as crianças ouvintes adquirem a língua oral de seu país, sendo exposta ao grupo social falante da mesma língua desde que nascem. Nesse sentido, no caso das crianças surdas, em um contexto cujas referências culturais e sociais circulam sob a prevalência de línguas orais, este processo de aquisição da língua de sinais apresenta diferenças significativas. A particularidade da Libras é que ela é totalmente visual e transfere sentidos e significados por meio desse canal. Desse modo, esta língua é a que responde plenamente às condições de desenvolvimento e aprendizagem desse indivíduo. Por isso é necessário proporcionar à criança surda um ambiente de interação em Língua de Sinais de forma natural e espontânea, para que ela tenha a possibilidade de alcançar uso competente desse sistema linguístico e favorecer o processo de educação bilíngue.

No Brasil, a educação bilíngue para surdos, ainda é incipiente no que diz respeito a projetos educacionais que operem com a ideia e constituição de um currículo que assuma as peculiaridades culturais, linguísticas e acadêmicas da criança surda. Assumir uma concepção de educação bilíngue para surdos é entender que, a LIBRAS e a Língua Portuguesa são possibilidades linguísticas e para cada uma delas há um modo genuíno de expressão cultural. Dito assim, a LIBRAS é a referência linguística da pessoa surda e a Língua Portuguesa outra possibilidade de expressão que amplia o nível de participação social e interação com outros sujeitos. O debate sobre a educação de pessoas surdas frequentemente destaca as condições de acesso às informações e às possibilidades de participação social admitindo uma diferença

linguística e cultural. A realidade escolar ainda sente dificuldade para organizar-se na dinâmica entre sistemas linguísticos distintos como é a LIBRAS e a Língua Portuguesa.

O prestígio da LIBRAS e a condição da Língua Portuguesa no contexto social da pessoa surda são cada vez mais evidenciadas pela crescente participação do surdo nos diversos espaços sociais. Cresce também a preocupação com projetos escolares para consolidação de uma prática pedagógica que referende as políticas públicas que organizam proposta para uma Educação Bilíngue para alunos surdos.

Porém, durante anos, essa premissa foi pouco considerada. Segundo Góes (2014), podemos sintetizar a história da educação de surdos em três abordagens. A primeira delas foi denominada abordagem educacional oralista e inicia sua história no Congresso de Milão, em 1880, onde ocorreu um fórum de debate mundial sobre a educação de surdos, em que a abordagem Oralista foi aprovada como aquela que tem como objetivo a proibição da língua de sinais e a imposição da língua oral. Ainda hoje, as escolas comuns ou especiais, pautadas no oralismo, visam à capacitação da pessoa com surdez para que possa utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como única possibilidade linguística de modo que seja possível o uso da voz e da leitura labial, tanto na vida social, como na escola. Quando o oralismo foi implantado no Brasil as escolas proibiam toda e qualquer comunicação com as mãos. Nesse período são encontrados relatos de mãos amarradas e percebe-se também a avaliação de que muitos alunos surdos não conseguiram atingir resultados satisfatórios, compreende-se, além disso, que a rejeição à Língua de Sinais discrimina a cultura surda e nega a diferença entre surdos e ouvintes (MOURA, 2014). A Comunicação Total, outra das abordagens educacionais, considera as características da pessoa com surdez utilizando todo e qualquer recurso possível para a comunicação, a fim de potencializar as interações sociais, considerando as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos. Os resultados obtidos com essa abordagem são questionáveis, considerando os desafios da vida cotidiana. A linguagem gestual-visual, os textos orais, os textos escritos e as interações sociais que caracterizam a Comunicação Total parecem marcar os direcionamentos para aprendizagem da Língua Portuguesa utilizando a expressão visual-gestual. Ou seja, nesse contexto, a língua de prevalência é, na verdade, a oral e, nesse sentido, tanto o enfoque Oralista quanto o da Comunicação Total, rejeitam a LIBRAS como a primeira língua das pessoas com surdez e provocam perdas consideráveis nos aspectos cognitivos, sócios afetivos, linguísticos, políticos e culturais e na aprendizagem das pessoas surdas (FERREIRA, 2009). A Comunicação Total, em favor da modalidade oral, por exemplo, usava o Português Sinalizado, que consiste em misturar a sintaxe da LIBRAS com a da Língua

Portuguesa. Dessa forma, a LIBRAS não é respeitada como uma língua e sim reduzida a um sistema de comunicação alternativo. Ao longo da história a discussão sobre o espaço que a LIBRAS e a língua oral devem ocupar na educação de surdos sempre esteve presente. Defendemos que para a criança surda aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita, é necessário o esforço para constituição de um ambiente bilíngue e bi cultural, ela e todos reconheçam a importância e o status da Língua de Sinais, considerando a LIBRAS como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua.

A educação bilíngue parecer ser a orientação preponderante, bem como as propostas de inclusão escolar ancoradas em recomendações formuladas pelas políticas educacionais em âmbito nacional, a partir dos anos de 1990. Desse modo, precisamos considerar que a criança surda deve ser competente na LIBRAS e o ambiente escolar com o compromisso de garantir uma experiência linguística bilíngue para essa criança.

O contexto brasileiro revela que a grande maioria dos pais de filhos surdos são ouvintes e inicialmente esperam pela possibilidade de que seu filho surdo alcance um modo de interação que se assemelha a de seus pais ouvintes, nutrindo, muitas vezes, a esperança de ‘’cura’’ da surdez. É o que afirma CAMPOS (2014, p.42): “(...) o surdo é considerado através do conceito da cura, da invalidez, da incapacidade da deficiência (...)” devido a isso, muitos surdos passam a adquirir a LIBRAS na idade avançada causando prejuízos sociais, psicológicos e cognitivos.

Segundo Campos (2014), em muitos casos, a criança surda só terá acesso à LIBRAS na escola. Na maioria das vezes, o par linguístico dessa criança será um intérprete de LIBRAS. Isso significa considerar que há um dilema para o processo educacional de muitas crianças surdas que chegam a escola na idade de alfabetização, sem ter adquirido língua alguma (nem a Língua Portuguesa e nem a LIBRAS). Em muitos casos, a criança por não possuir experiência linguística nas línguas de sinais, não compreende práticas sociais da comunidade surda, ou mesmo reconhece uma identidade surda. Segundo Goulart e Wilson (2013) vivemos um momento muito importante para o debate sobre a leitura, a escrita e o processo de ensino e aprendizagem no cenário brasileiro. Aprender a ler e a escrever está além de conhecer os “mistérios” de um sistema linguístico, mas perceber que esta aprendizagem se transforma, principalmente, em instrumento de novos conhecimentos.

Atualmente, o debate sobre educação inclusiva exige a compreensão de que as práticas em salas de aula precisam corresponder ao compromisso de constituição de um espaço que respeita as peculiaridades e diferenças no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos

alunos. No que diz respeito ao cenário de Educação Bilíngue para surdos é necessário considerar as condições e possibilidades do professor regente em relação a sua proficiência na LIBRAS e, principalmente, a interação entre alunos e professores, na sala de aula que não é mediada por um intérprete de LIBRAS. Quando a proficiência em LIBRAS e Português são insuficientes para garantir fluência na interação, torna a relação de ensino e os processos de aprendizagem precários e frustrantes para os envolvidos – professores e alunos. É possível encontrar momentos em que o professor tenta sinalizar e falar ao mesmo tempo, transformando o espaço de comunicação em uma situação inadequada e desconfortável tanto para o professor, quanto para o aluno surdo. O ensino de leitura e escrita da Língua Portuguesa, apresenta práticas que tomam como referência procedimentos oriundos da metodologia audifonatória, métodos silábicos, ensino baseado em atividades que privilegiam o estudo e compreensão da base fonética, e outras práticas direcionadas para alunos ouvintes com adaptações que tentam simplificar e oferecer melhor compreensão sobre a Língua Portuguesa.

Desse modo, essas considerações inspiram, neste trabalho, a apresentação e análise de uma proposta que envolve a prática de ensino de leitura e escrita para surdos pautada nas orientações de uma Educação Bilíngue para surdos que considera a pessoa surda como um ser cuja experiência visual é um modo peculiar de compreender o mundo e reconhece a LIBRAS como primeira língua. Elas tem o objetivo de refletir sobre uma proposta de didática de ensino de leitura e escrita no contexto de alunos surdos no Ensino Fundamental, tomando como referência as orientações da Pedagogia de Projetos e debates sobre a Educação Bilíngue para surdos.

Assim, a prática de ensino baseada na Pedagogia de Projetos revela que os conteúdos são estudados através de questões problematizadoras, numa perspectiva interdisciplinar, considerando a complexidade dos conhecimentos e informações envolvidas, a partir de um determinado eixo temático. Essa compreensão toma o sentido de favorecer que “a criança estabeleça relações com muitos aspectos de seus conhecimentos anteriores, enquanto que, ao mesmo tempo, vai integrando novos conhecimentos significativos” (HERNANDEZ, 1998 p.50), num processo de reflexão teórica sobre o aprender. Esta abordagem educativa, ao considerar a Educação Bilíngue para surdos, assumiu a LIBRAS como língua primordial da interação entre alunos e destes com o professor. (LACERDA;SANTOS, 2014)

METODOLOGIA

Diante da tentativa de compreender os rumos acerca da elaboração mental que os surdos fazem sobre a escrita, sendo a professora regente desta turma uma das autoras deste trabalho,

optou por realizar uma análise de uma proposta didática para ensino de leitura e escrita. A construção de dados para essa análise foi realizada por meio de materiais originados de leitura e escrita espontâneas de forma individual após um trabalho coletivo e com trocas de saberes com a turma a respeito dos gêneros textuais, em Língua Portuguesa, utilizadas como eixo da proposta didática. Influenciada pelas concepções de Thiollent (2003) que orientam a pesquisa em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação, assumiu-se, a partir dos princípios da pesquisa-ação, um caminho para compor o processo de investigação e análise dos dados. Para a execução dos objetivos da pesquisa foi realizado análise das produções escritas destes alunos que mostraremos a seguir.

O trabalho foi desenvolvido em uma escola regular da Rede Pública Municipal de Ensino de Niterói, do estado do Rio de Janeiro, em 2009, com alunos de uma classe especial de alunos surdos, em as atividades como recreio, alimentação e festividades que eram comuns a alunos surdos e ouvintes. Entretanto, as propostas que respondiam ao processo de escolarização eram em turmas com apenas alunos surdos. Além dessa turma, existiam mais quatro turmas cujos alunos interagiam entre si em LIBRAS - uma língua que circulava muito na escola pelo número de turmas com alunos surdos. Alguns funcionários e professores estavam aprendendo LIBRAS com um instrutor surdo. As famílias desses alunos eram formadas por pessoas ouvintes e que utilizavam uma linguagem caseira na comunicação com seus filhos. Os 10 alunos que formavam essa turma cursavam o 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Eram indivíduos com idades de 9 até 18 anos. Dois alunos não eram proficientes em LIBRAS, pois começaram a ter seu primeiro contato com esta língua na escola. Utilizam sinais caseiros, mímicas, desenhos e escrita para se comunicar, porém o modo de escrita apresentava elementos e estrutura aproximada da gramática da LIBRAS. Os dois alunos que não eram proficientes em nessa língua, estavam em processo de aquisição. Compreendiam o discurso em LIBRAS, porém ao elaborarem seu próprio discurso, ainda misturavam elementos linguísticos de pantomimas, sinais caseiros e dramatizações.

Ao longo do ano de desenvolvimento da pesquisa foram trabalhados com a turma diversos gêneros textuais sob a forma de leitura. Cada bimestre foi trabalhado um gênero textual que correspondia ao interesse da turma. No primeiro bimestre o gênero textual foi o narrativo. As atividades primordiais eram: contação de histórias em Libras e exploração de livros e suas estruturas: leitura de títulos, nomes de autores e ilustradores, ano, editora, imagem da capa e numeração das páginas do livro. O objetivo dessas atividades era estabelecer relações de identificação, análise e função dos elementos que compõem as marcas textuais da escrita de um

texto narrativo e os elementos de um portador de texto: um livro de histórias/literatura. Todos os dias a professora contava uma história infanto-juvenil em LIBRAS para eles. Após a narrativa, os nomes dos personagens recebiam destaque através da criação de um sinal para cada personagem e todo trabalho para reconto e a interpretação da história em LIBRAS. Para cada história contada os alunos deveriam identificar esses elementos e registrar no caderno, ou em um cartaz que ficava exposto nas paredes da sala. Como finalização deste projeto, a turma produziu um livro coletivo.

No segundo bimestre, o destaque foi para o trabalho com o gênero de texto descritivo. O trabalho foi constituído a partir de listas: de nomes das turmas, de títulos de história, lista de quem veio a aula e de quem faltou a aula, lista de supermercado, lista de turmas da escola, lista de quem foi ao passeio e de quem não foi, lista de quem gostava de determinado time, enfim, diferentes tipos e argumentos para elaboração de lista. Durante a finalização desse projeto, foi realizada uma festa de aniversário e os alunos foram incentivados e orientados na preparação fazendo a lista do que era necessário para organização da festa - do que precisaria ser comprado, de quem participaria do evento.

No terceiro bimestre, outro gênero foi trabalhado: bilhetes. Foram apresentados diversos tipos de bilhetes: bilhetes para solicitar, pedir, agradecer, parabenizar, avisar e bilhetes para não esquecer algo ou de alguém. Foram apresentados os elementos textuais de um bilhete: data, expressões de afeto, cumprimentos, saudações, destinatário, remetente, despedida. Ao final do bimestre cada aluno foi orientado na escrita de um bilhete, a partir de uma situação problema.

No quarto bimestre, o trabalho retoma os textos narrativos com a proposta de transformar as listas – tipo de texto trabalho anteriormente em uma narrativa. A partir dessa proposta, outras marcas gramaticais foram destacadas: o emprego da vírgula e o ponto final.

Enfim, os conteúdos eram apresentados em forma contextualizada através da pedagogia de projetos. Cada projeto bimestral possuía uma motivação inicial e um encerramento com exposição ou divulgação de uma produção.

Para organização da análise proposta nesse texto, foi selecionado um texto de cada bimestre, ou seja, uma produção a partir do argumento de trabalho de três gêneros textuais. Cada análise nos sugere o modo de representar e expressar algumas regularidades e peculiaridades da escrita, bem como a compreensão sobre as marcas textuais da leitura e a escrita que auxiliam no processo de significação do texto. Esta análise reflete o seguinte alerta:

> Não se consegue escrever direito se não se sabe o que está escrevendo. Escrever sem compreensão é uma atividade mecânica, desprovida de significado e denominada de copismo. (...) Portanto, o primeiro passo é tentar refletir sobre os mecanismos que aumentem as possibilidades da criança surda compreender o que lê e tentar escrever sobre suas experiências de vida. (KELMAN, 2011, p.2)

No item a seguir análises serão apresentadas a partir de alguns relatos deste trabalho.

ANÁLISE DE PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS SURDOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Segundo Kelman (2011), são fundamentais os seguintes conceitos para efetivar o processo de aprendizagem de leitura e escrita: processos de significação, mediação semiótica, comunicação multimodal e interlíngua.

Os processos de significação explicado por Kelman (2011) são conceitos criados por Vygotsky (1931/1983) que, de forma sintética, sugerem que a aprendizagem se relaciona ao processo de internalização de conceitos, fato que se realiza por meio de mediações simbólicas entre indivíduos. Para isso, o professor, um colega de classe, um grupo, o interprete de LIBRAS, precisam, quando envolvidos nesse contexto, compartilhar modos de conceber e compreender o mundo considerando sua língua e cultura. Por isso, é necessário que o professor regente saiba e que toda a aula seja dirigida em LIBRAS. Como mencionado anteriormente, a proposta de exames das marcas textuais pode oferecer recursos aos alunos para construir conhecimento sobre a leitura e escrita. Isso, conforme explica Spinillo (2009), significa realizar um trabalho que privilegia uma compreensão e reflexão sobre o texto, o que favorece a construção de consciência metatextual. Dentro desta perspectiva, os modos de apresentação do texto bem como a interação necessária se constituem um recurso metodológico, não apenas potencializador para o processo de significação e a formação de conceitos, mas também relevante para o indivíduo refletir sobre as características e propriedades dos textos.

A mediação semiótica é o tema central na obra de Vygotsky. O professor regente tem o papel de ser o mediador entre o estudante surdo e o texto ou o conceito. Para que o aluno surdo possa compreender o texto lido, é necessário traduzir, recontar, exemplificar, recontar, desenhar, dramatizar o texto em Libras para depois o surdo poder escrever sobre o assunto em pauta. Este processo de aprendizagem se dá com todos: surdos ou ouvintes. Porém, para a pessoa surda, é fundamental que haja a mediação semiótica considere os elementos que correspondam as possibilidade e suas necessidades de significação que, objetivamente, estão comprometida com signos visuais e com a LIBRAS. Caso contrário, o aluno surdo ser

submetido a experiências de exclusão social, no ambiente escolar e prejuízos no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A comunicação multimodal também pode ser entendida como pedagogia visual, complementar à mediação semiótica. Lacerda e Santos (2014) concordam com Kelman (2011) quando afirmam que as pessoas surdas necessitam de aulas com recursos visuais: vídeos, mapas conceituais, organogramas, quadros sinóticos, mapas, dentre outros que podem corroborar na aprendizagem efetiva. Os recursos visuais que são constituídos considerando a experiência da pessoa surda ajudam e potencializam o processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos.

Ainda considerando as reflexões propostas por Kelman (2011) é possível apontar que os conhecimentos prévios dos alunos surdos são construídos a partir de experiências visuais demonstrando que a criança surda recorre a uma lógica visual para conceber a escrita da Língua Portuguesa. Nesse sentido, é possível dizer que a aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa sofre a interferência do processo de interlíngua como efeito da relação/comparação natural entre a gramática da LIBRAS e da Língua Portuguesa. Este processo, segundo Finau (2014), está presente na aprendizagem de uma segunda língua. Sobre o conceito de interlíngua Kelman (2011, p.6) afirma que:

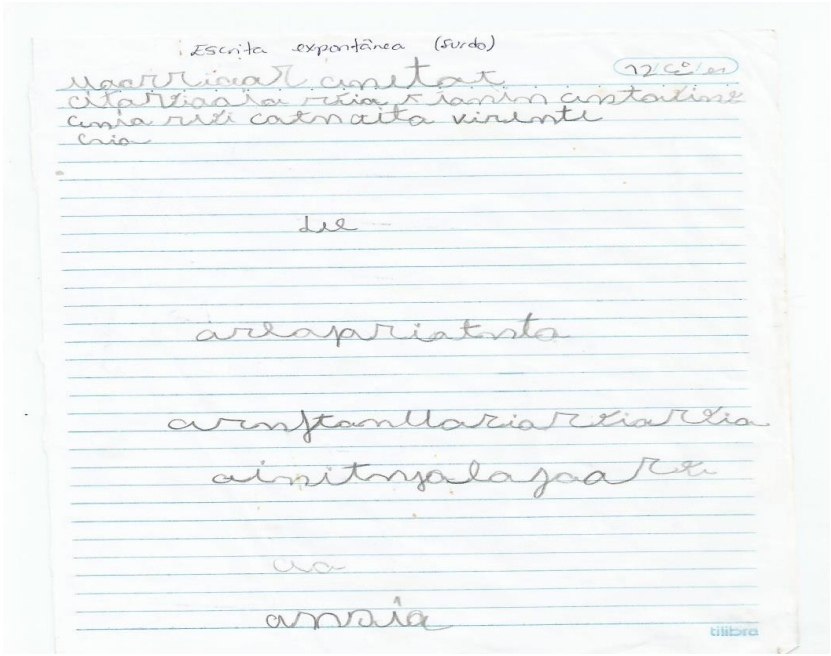
> Para a criança surda, cada palavra é percebida visualmente e não pela fonética. Palavras que são lidas com muita frequência tornam-se palavras reconhecidas visualmente porque são palavras lidas na íntegra e não pelos sons de letra por letra. O vocabulário de palavras visuais mais comuns deve ser enfatizado dentro de pequenos textos, que possam facilitar o fazer sentido pela criança e depois, se tentar destrinchar as palavras que compõem o texto. Deve se ressaltar a importância do verdadeiro significado do que é lido. Não se pode ter o foco na palavra, pois isso gera perda do sentido global. (KELMAN , 2011, p.6)

Diante dos conceitos expostos e seguindo esta linha de raciocínio, apresentaremos retextualizações de surdos, envolvendo uma proposta de reflexão sobre a escrita conforme descrito na metodologia.

TEXTO 1

A produção textual a seguir foi produzida por um aluno surdo do 1º ano do Ensino Fundamental com 11 anos de idade. Ele simulou uma capa de livro escrevendo na estrutura da mesma. Após o trabalho de observação dos aspectos estruturais de vários livros em sala de aula, o aluno interessado em expressar sua compreensão, solicita um papel, escreve (Texto 1) e conversa com a professora sobre a sua possibilidade de ser autor de um livro.

Texto 1 – Capa de Livro



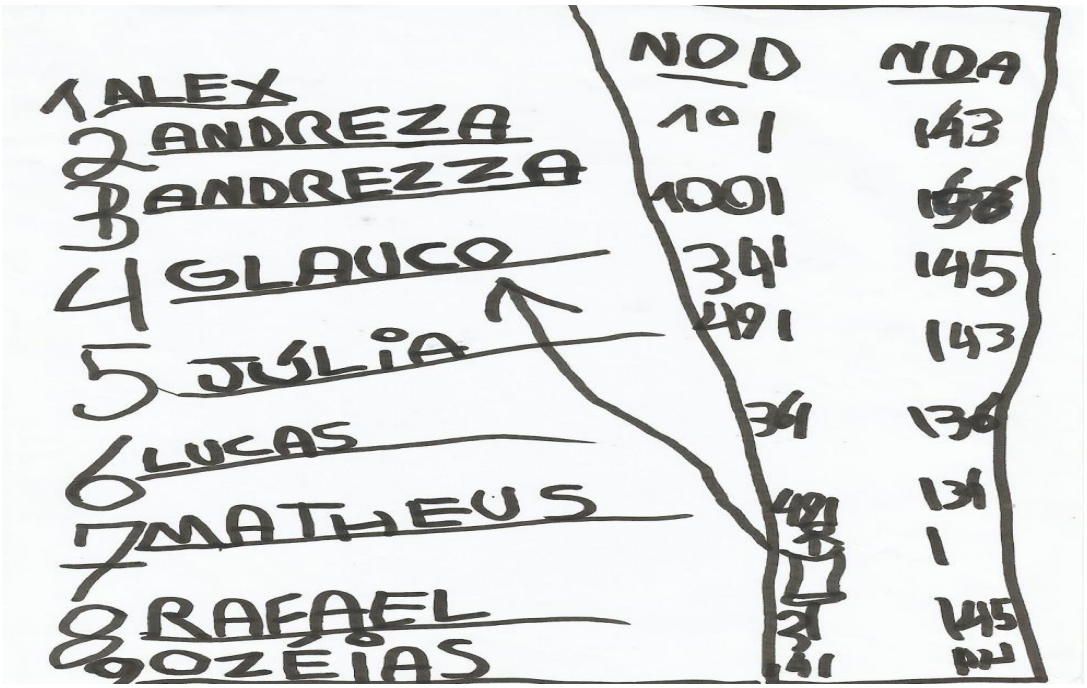
Fonte: Diário de Campo

É importante considerar que o contexto da sala de aula foi organizado para os alunos vivenciarem e explorarem a composição de um livro e frequentemente eram incentivados, pela professora, para iniciarem uma escrita utilizando os recursos e conhecimento que os alunos tinha sobre a Língua Portuguesa. Nesse sentido, o aluno, ao produzir o texto 1 preocupou-se com a organização e posicionamento do título, editora e autor. Outra questão interessante é que ele faz uso de consoantes e vogais. Isso pode expressar a compreensão do aluno sobre o modo de grafar palavras, compreensão sobre segmentação e diagramação do texto.

TEXTO 2

A produção deste texto foi realizada por um aluno que possuía 16 anos de idade, estudante do 1º ano do Ensino Fundamental.

Texto 2 - LISTA



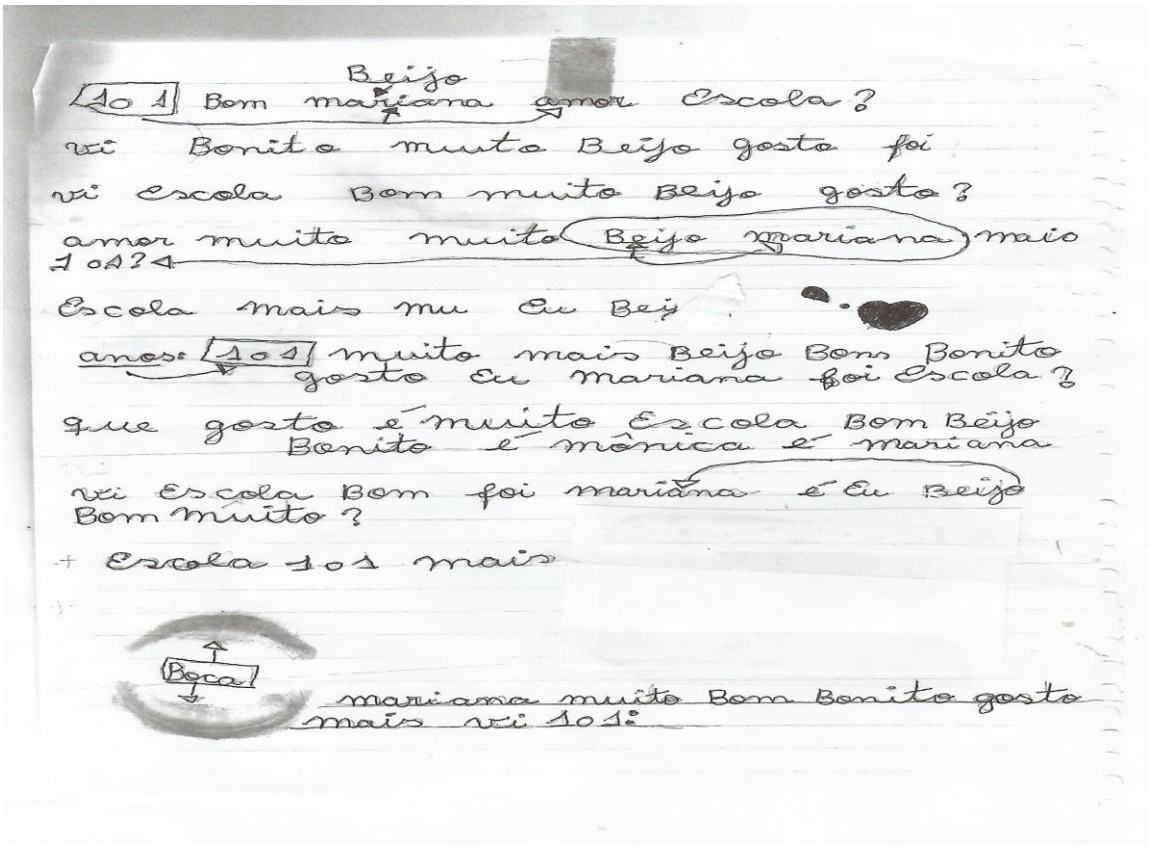
Fonte: Diário de Campo

Esse aluno não era proficiente em LIBRAS e seu primeiro contato com a LIBRAS foi na escola. Durante a realização do projeto cujo o tema era transporte e modos diferentes de deslocamento alunos e professora conversavam sobre a diferença da zona urbana para a zona rural. Esse aluno tinha pouco contato coma a LIBRAS, a expressão e compreensão do que a professora falava eram muito frágeis, pois era comum recorrer a diferentes recursos visuais e gestuais para facilitar ou promover interpretação de seus enunciados. Assim o aluno, na ânsia de querer dizer algo, pegou um papel e escreveu o texto 2. A intenção comunicativa do texto era para dizer que na lista de alunos da turma, apenas ele utilizava o ônibus da linha 49 para chegar à escola, pois, era único que morava mais longe. Sua casa era em uma região longe do centro da cidade. O aluno iniciou escrevendo os nomes dos colegas em ordem alfabética e depois desistiu, mas demonstrou que compreendeu o que é ordem alfabética. Ao lado da lista dos nomes dos colegas, ele desenha o terminal rodoviário de Niterói e ainda utiliza a simbologia simplificada para a palavra números que é a de [N◦]. Ele demostra também que reconhece a diferença entre grafemas, palavras e números. O apelo visual desta produção nos chama a atenção pelo fato dele tentar fazer o uso de um esquema utilizando setas.

TEXTO 3

Esta outra produção escrita (texto 3) foi produzida espontaneamente. A aluna surda possuía bastante fluência em LIBRAS. Este bilhete ela ofereceu como presente para professora ao final do ano letivo.

Texto 3 - Bilhete



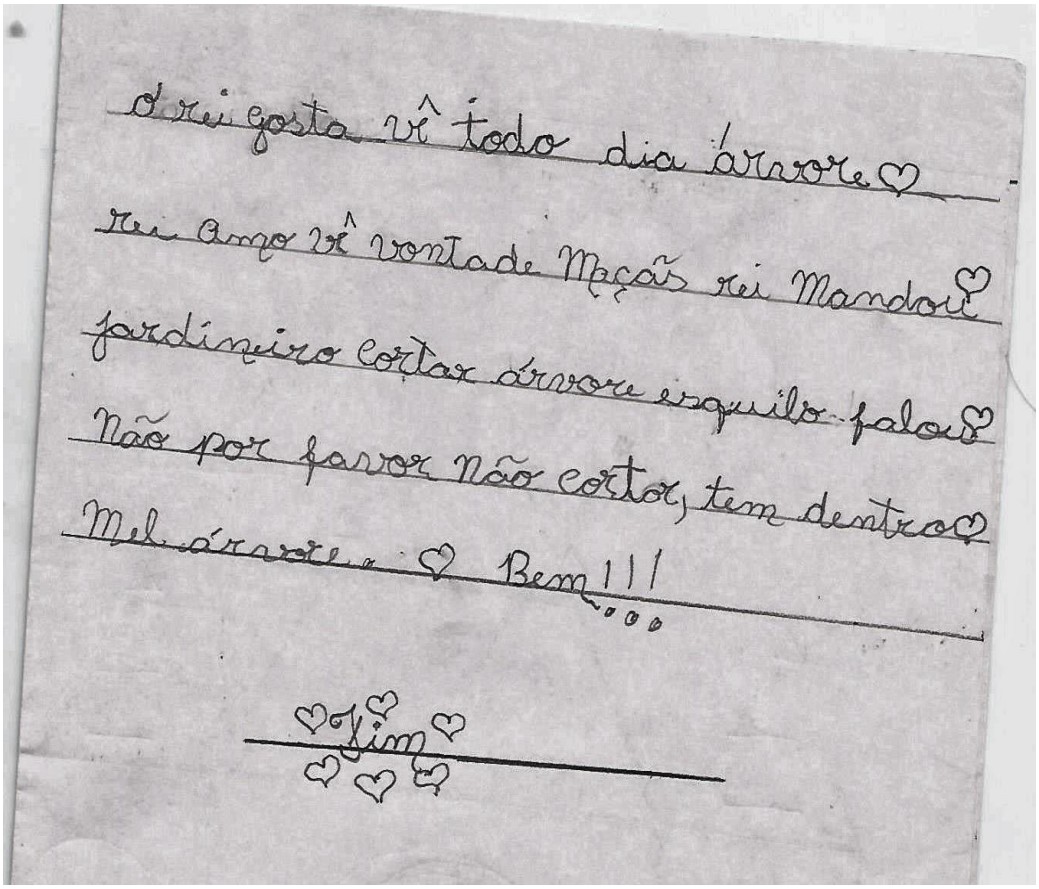
Fonte: Diário de Campo

O texto foi produzido em casa sem ajuda de nenhum adulto, conforme aponta a aluna. A comunicação dela com os parentes era muito difícil. Era comum ouvir dos pais, que não utilizam a LIBRAS, críticas e rejeição esse modo de interação. É interessante que ela indica reconhecer a falta de conectivos nas frases que tenta escrever e faz uso de setas da mesma forma que o aluno da produção anterior. Mesmo assim, seu texto apresenta coerência. Emprega bem o nome do destinatário e a despedida no bilhete. Utiliza ponto de interrogação. Utiliza a escrita próxima da estrutura sintática da LIBRAS. Ela se preocupa em utilizar letras maiúsculas e imagens (o beijo de baton) e cola sua foto, que foi retirada para efeito de publicação neste texto, para assegurar a não identificação dos alunos.

TEXTO – 4

Este texto foi produzido espontaneamente por uma aluna surda de 10 anos de idade estudante do ensino fundamental. Este texto foi produzido após uma contação história intituladas ”A velha árvore’’ da autora Ruth Hürlimann.

Texto 4 – Narrativa



Fonte: Diário de Campo

A professora contou esta história para a turma em LIBRAS, cada aluno recontou a mesma história do seu jeito utilizando a gestualidade e a libras, criando sinais pessoais para os personagens, dramatizando as cenas principais da história. O trabalho também envolveu atividades que favoreceram a criação de outras ilustrações e tradução de cada página do livro. O trabalho de compreensão e debate sobre a história proporcionou a criação de uma versão da história em LIBRAS, favorecendo a criação de outros finais possíveis para a narrativa. Este foi o caminho percorrido com os alunos para depois solicitar a escrita individual sobre a história. Foram vários dias trabalhando a mesma história com foco na leitura da Língua Portuguesa. A contextualização da história exigia a exploração de conceitos em diferentes áreas de

conhecimentos, pois o texto suscitava a nomeação e o debate sobre o que é um vegetal sua estrutura, estações do ano, animais, insetos, cadeia alimentar e preservação do meio ambiente. Foi um trabalho que exigiu um esforço de contextualização considerando que a aprendizagem de uma nova palavra é apenas o início de um grande processo de desenvolvimento (Vygotsky,1998). Embora o significado da palavra sempre seja um ato de generalização, ele se modifica à medida que a criança se depara com outras situações de uso da palavra e se desenvolvem seus processos intelectuais de abstração e generalização (Vygotsky,1998). As produções de escritas demonstradas aqui apresentam marcas de coesão e coerência de crianças surdas em fase de aprendizagem de leitura e escrita. Essas produções nos mostram o processo mental que o surdo produz ao tentar compreender a escrita em Língua Portuguesa. Estes textos demonstram uma parte bastante significativa do processo de aprendizagem e do modo de promover ensino para construir conhecimento sobre a leitura e escrita a partir da consciência meta textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desconsiderar estes argumentos significa apartar as análises propostas pelo debate e investigação científica sobre os elementos que sustentam as propostas educacionais e as políticas linguísticas direcionadas à educação de surdos. Isto significa, também, cuidar do investimento sobre os estudos relacionados à descrição, aquisição e "status" linguístico das Línguas de Sinais.

É necessário considerar que a história da escola para as pessoas surdas, em especial às crianças, guarda uma tradição monolíngue. Os esforços para alcançar uma organização escolar para estabelecimento de uma orientação educacional bilíngue são grandes e requerem uma planificação político-administrativa e pedagógica. Entretanto, devemos destacar que a proposição de uma Educação Bilíngue demanda esforços ainda mais complexos que envolvem dimensões da micro e macropolíticas do trabalho docente e da atividade pedagógica.

O ensino da Língua Portuguesa para surdos iniciado na leitura e partindo do texto, leva os alunos a levantar conhecimentos sobre a escrita da Língua Portuguesa. A leitura e o contato com o texto corroboram para o desenvolvimento da escrita da pessoa surda. Existe uma urgência de ações educacionais que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem escolar das pessoas com surdez. As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas surdas. Torna-se urgente, repensar as práticas pedagógicas para o ensino da leitura e escrita, para que esses alunos não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura

e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas podem se relacionar com as metodologias adotadas para ensiná-los.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005**. www.planalto.gov.br Acessado em 5 de fevereiro de 2017.

_____. **Lei 10436 de 24 de abril de 2002**. www.planalto.gov.br Acessado em 5 de fevereiro de 2017.

CAMPOS. Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. IN: LACERDA. Cristina Broglia Feitosa; SANTOS. Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a Libras e educação de surdos.** São Carlos: Edufscar, 2014.

FERREIRA, Widyz B. -**Direitos da Pessoa com deficiência e inclusão nas escolas**. 2009.Disponível; http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/03/03_ferreira_direitos_deficiencia.PdfAcessadoem 5 de fevereiro de 2017.

FINAU. Rosana. Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo. IN.:**Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 935-956, 2014.

GOÉS. Alexandre Morand; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Aspectos da gramática da LIBRAS. In: LACERDA. Cristina Broglia Feitosa; SANTOS. Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: Edufscar, 2014.

GOULART, M.A; WILSON, Victoria. (orgs.;) **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus. 2013.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

JOLLIBERT, Josete. **Formando crianças leitoras e produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KELMAN. Celeste Azulay. **Letramento do aluno surdo: considerações sobre compreensão e escrita em L2**. http://ihainforma.wordpress.com Acessado em 31 de janeiro de 2017.

LACERDA. Cristina Broglia Feitosa; SANTOS. Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: Edufscar, 2014.

LIMA. Heloisa Maria Moreira. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: MEC, SEESP, 2007.

MOURA. Maria Cecília de. Surdez e linguagem. In: LACERDA. Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: Edufscar, 2014.

SPINILLO, A. G. (2009). **A consciência metatextual**. In: M. Mota(Org.), Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas(pp. 77-113). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

THIOLLENT, M. **Construção do conhecimento e metodologia da extensão**. ICBEU, 2003.

VYGOTSKY, LEV Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes,1998

EQUOTERAPIA E O DESENVOLVIMENTO DE UM INDIVÍDUO AUTISTA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Myrthes Maria Matos Dantas
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP campus Rio Claro/SP. Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIFAL
E-mail: myrthesmmdantas@gmail.com.

Laryssa Matos Dantas
Graduanda do curso de Terapia Ocupacional na Universidade Federal de Pelotas – UFPEL
Email: laryssamd@hotmail.com.

Júlia de Lourdes da Mota Matos Machado
Psicóloga com Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional
Email: jlm31@bol.com.br.

Eixo temático: Experiências de inclusão e ações inovadoras na comunidade

Resumo

O presente relato de experiência registra as intervenções terapêuticas por meio da equoterapia, realizadas junto a um indivíduo autista, com nível 3 de gravidade para o Transtorno do Espectro Autista, com o objetivo de promover seu desenvolvimento e obter ganhos de qualidade em suas atividades de vida diária e em suas relações sociais. As atividades programadas têm como objetivo que esse indivíduo conquiste independência para a rotina diária de cuidados pessoais e alimentação, a diminuição do nível de agressividade que apresenta nas relações interpessoais e sociais e a criação de oportunidades para melhoria da sua expressão de sentimentos. A metodologia consiste na aplicação dos princípios da equoterapia às necessidades específicas do paciente, por meio da adoção de um programa de tratamento construído de acordo com as especificidades de seu quadro clínico. Os dados obtidos por meio da aplicação das técnicas descritas permitem identificar que a equoterapia se apresenta como um método eficaz para o desenvolvimento do paciente, proporcionando bem-estar e contribuindo para melhorar a coordenação motora, equilíbrio, afetividade, relacionamentos sociais e autonomia nas atividades relativas aos cuidados pessoais. Conclui-se que, dentre os vários tratamentos disponíveis para o desenvolvimento das pessoas que apresentam o transtorno do espectro autista, a equoterapia é uma opção promissora.

Palavras-chave: Equoterapia. Transtorno do espectro autista. Intervenção psicológica e educacional. Desenvolvimento.

Introdução

O objeto do presente relato de experiência trata da intervenção psicológica e educacional por meio da equoterapia, que vem sendo realizada junto a um indivíduo de 26

anos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, nível 3 de gravidade conforme – DSM-V.

Classificou-se o relato no Eixo Temático "Experiências de inclusão e ações inovadoras na comunidade" considerando-se a aplicabilidade do método a todos os níveis de ensino e em outros contextos, por tratar-se de método terapêutico complementar, aplicável a indivíduos que estejam ou não frequentando a escola regular e/ou especializada e, ainda, que o desenvolvimento proporcionado pela equoterapia tende a refletir-se nos demais contextos sociais onde o indivíduo se insere.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-V (2014, p.94), o Transtorno do Espectro Autista, ou autismo, termo que se utilizará no presente relato, tem como características essenciais "[...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D).".

Indivíduos com autismo podem manifestar problemas de comunicação, socialização, aprendizagem, entre outros, o que pode exigir atenção personalizada e educação específica, e, segundo Wing e Gould (1978) a tríade de perturbações do autismo manifesta-se nos domínios social; linguagem e comunicação; e pensamento e comportamento.

O Manual de formação em autismo para professores e famílias, publicado pela APPDA – Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo em 2006 descreve que "A noção de um espectro de perturbações autísticas baseado na tríade de perturbações apresentada por L. Wing é importante para a educação e cuidados com as crianças com autismo ou outras perturbações globais do desenvolvimento." daí concluindo que a partir desta noção "os objetivos da educação têm que variar, dependendo do potencial de cada criança.".

O diagnóstico do autismo é feito hoje pelos critérios do DSM-V e/ou do CID-10 – Código Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde da OMS – Organização Mundial de Saúde, sendo considerado que quanto mais cedo for feito o diagnóstico, mais cedo se pode intervir e estimular o desenvolvimento.

O CID-10 registra sob o código F84 os transtornos globais do desenvolvimento, entre os quais o autismo infantil (F84-0) e o autismo atípico (F84-1).

O DSM-V (2014) registra o Transtorno do Espectro Autista com o código 299.0 e apresenta critérios diagnósticos que transitam entre os déficits persistentes na comunicação e na interação social em contextos diversos, que devem ser referenciados por história prévia ou

manifestar-se por meio, entre outros, de dificuldade para o estabelecimento de conversa normal e abordagem social anormal, passando pelo reduzido compartilhamento de interesses, afeto ou emoções, assim como pela dificuldade em estabelecer interações sociais.

Registra também os déficits de comunicação, quer seja verbal ou não-verbal, e anormalidade no contato visual e linguagem corporal, assim como na compreensão e uso de gestos ou ausência total de expressões faciais (DSM-V, 2014).

Os padrões restritos e repetitivos de comportamento, a exemplo de estereotipia da fala, do uso de objetos ou de movimentos motores, bem como os interesses fixos ou perseverativos estão entre os critérios diagnósticos apontado pelo DSM-V (2014), tanto quando a hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais.

Os níveis de gravidade para o Transtorno do Espectro Autista podem ser usados para descrever de forma sucinta a sintomatologia no momento do diagnóstico, ressaltando-se que a gravidade pode oscilar com o tempo e variar conforme o contexto. São três os níveis de classificação da gravidade conforme o DSM-V (2014, p. 93): 1 “Exigindo apoio”; 2 “Exigindo apoio substancial” e 3 “Exigindo apoio muito substancial”. No presente estudo interessa conhecer mais detalhadamente as características inerentes ao nível 3, onde se classifica o sujeito da intervenção proposta.

Este nível de gravidade indica que o indivíduo apresenta déficits graves nas habilidades de comunicação social, tanto verbal quanto não-verbal, que “[...] causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. [...]” (DSM-V, 2014, p.93).

E nos comportamentos restritivos e repetitivos: “Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou ação.” (DSM-V, 2014, p. 93).

Conforme registra o DSM-V (2014, p.97) “O transtorno do espectro autista não é um transtorno degenerativo, sendo comum que aprendizagem e compensação continuem ao longo da vida.” sendo os sintomas mais acentuados na primeira infância e no início da vida escolar, e os ganhos mais frequentemente obtidos no fim da infância, especialmente os relacionados à interação social. Alguns indivíduos autistas apresentam deterioração do comportamento na adolescência, sendo que pequena parte, apenas, consegue viver e trabalhar se mantendo independente na fase adulta. Ainda não existe muito conhecimento sobre a velhice do indivíduo autista. (DSM-V, 2014).

Como consequências funcionais do transtorno do espectro autista o DSM-V (2014) registra, entre outras, o impedimento à aprendizagem, especialmente no caso da aprendizagem por interação social. Registra, também, que em, casa o indivíduo autista pode apresentar dificuldade no que se refere ao estabelecimento de rotinas, na aversão a mudanças, além de sensibilidades sensoriais que podem interferir na alimentação e no sono, o que pode gerar dificuldades na execução de tarefas rotineiras como cortes de cabelo, escovação de dentes, higiene corporal. A rigidez e a dificuldade com o novo podem dificultar o estabelecimento da independência para o indivíduo autista, segundo o mesmo documento.

O comportamento, assim compreendida "[...] a ação que o indivíduo faz que é visível e pode ser observada diretamente e descrita objetivamente." é muito importante na terapia e no diagnóstico do indivíduo autista porque pode ser modificado, evitado ou até previsível, se for compreendido pelas pessoas, podendo resultar de uma causa externa tanto quanto de uma causa interna. Especialmente no caso do indivíduo autista, pelas características da patologia, o comportamento pode advir de uma situação ou condição ambiental (ambiente adverso ou perturbador) assim como de uma causa física, orgânica (uma dor, por exemplo), sendo possível, segundo Jantzen (1996), compreender um determinado comportamento por meio de quatro conceitos: o de que o comportamento pode ser comunicação; o de que comportamento é uma resposta lógica ao ambiente onde foi aprendido. O de que o comportamento é uma tentativa da mente se manter equilibrada ou estimulada; e o de que comportamento é a expressão exterior de um estado interior. Assim:

> É muito importante pensar que todos temos variadas causas para os nossos comportamentos, mas que as podemos comunicar , compará-las às dos nossos pares, de forma a conseguir compreender melhor as nossas respostas ao ambiente (externo e interno). As pessoas com autismo têm problemas de comunicação e de interação e, por isso, têm dificuldade em comunicar situações de doença, de mal estar, de ambiente adverso ou incontrolável. (APPDA, 2006, p. 10).

Entre as várias teorias psicológicas que tentam explicar o autismo, sem que nenhuma delas tenha alcançado hegemonia, ilustra-se o presente estudo com a Teoria da Mente, que afirma que a maioria das pessoas com autismo sofre de "cegueira mental" (*mindblindness*), apresentando dificuldade em imaginar o que a outra pessoa pode estar pensando em determinada situação (Baron-Cohen, 1990). A do Funcionamento Executivo proposta por Ozonoff (1995) que busca explicar os déficits não sociais da tríade, a exemplo da dificuldade em gerenciar a s situações da vida diária e as ações repetitivas. E uma terceira teoria, a da Coerência Central, que afirma que as pessoas com autismo tem uma falta de capacidade para

juntar os pormenores de uma forma globalizante que dê coerência a uma ação – as pessoas autistas com alto nível de funcionamento, por exemplo, dão atenção a pequenos detalhes, não sabendo, entretanto, juntá-los coerentemente para formar conceitos (FRITH; RAPPÉ, 1999).

Independente do aspecto da tríade autística enfatizado por cada teoria, ao se pensar o processo de aprendizagem do indivíduo autista, percebe-se que o déficit causado pela "cegueira mental" aliado à falta de atenção conjunta, por exemplo, pode comprometer o ensino baseado na observação e imitação. Por outro lado, a falta de capacidade de atribuir intenções aos outros, prejudica a aprendizagem comunicativa-social em uma sala de aula, assim como a disfunção executiva pode prejudicar a capacidade de mudança de estratégias e situações durante o ensino em aula. Da mesma forma, a incapacidade de transformar pormenores em um todo prejudica a aprendizagem de conceitos e a visão global de determinada situação (ABBPA, 2006).

Dessa reflexão pode-se deduzir que:

> [...] o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com autismo deve ter em conta esses déficits quando estão presentes e os métodos têm que ser diferentes dos que são utilizados geralmente numa vulgar sala de aula. Em resumo, o ensino deve ser estruturado, individualizado e ter em conta o perfil educacional único de cada um (APPDA, 2006).

Atualmente, muitos métodos tentam auxiliar o desenvolvimento físico, mental e social do indivíduo autista, a exemplo do TEACCH, PECS, ABA entre outros. Entre os diversos métodos terapêuticos que podem contribuir para o desenvolvimento do indivíduo com transtorno do espectro autista encontra-se a equoterapia, que tem se mostrado bastante indicado para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicação, diminuição da agressividade, elevação da autoestima e autoconfiança, além de beneficiar o praticante pelo exercício do equilíbrio, postura e coordenação motora, exigidos para a prática da atividade (SOUZA e SILVA, 2015; DUARTE, BARBOSA e MONTENEGRO, 2015; PEREIRA, LOPES e FIGUEIREDO, 2015; FREIRE, 2009).

A equoterapia trata-se de "Método terapêutico que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais." (ANDE BRASIL, 1999)

Tem como principais benefícios o desenvolvimento da propriocepção, o aumento do tônus e força muscular, o equilíbrio, o aprimoramento da coordenação motora, da atenção e da

psicomotricidade, além de promover a socialização e aumento da autoestima, entre outros (ANDE BRASIL, 1999)

A equipe mínima de atendimento em equoterapia é constituída por um fisioterapeuta, um psicólogo e um equitador e, em geral, são realizadas sessões semanais com duração média de 30 minutos, com programas específicos, organizados conforme as necessidades do praticante e consideradas as suas potencialidades (UZUN, 2005).

Entre os objetivos de um programa de equoterapia podem estar a melhoria do equilíbrio e da postura; o desenvolvimento da coordenação de movimentos entre tronco, membros e visão, assim como a dissociação de cintura pélvica e escapular; a estimulação da sensibilidade tátil, visual, auditiva e olfativa pelo ambiente e pelo uso do cavalo; a promoção da organização e da consciência corporal; o desenvolvimento da modulação tônica e estimulação da força muscular; a transferência de peso e indução a uma marcha melhor; o aumento da autoestima e facilitação da integração social; o desenvolvimento da coordenação motora fina; a superação de fobias, como a de altura e a de animais; a melhoria da memória, da concentração e da sequência de ações. (WALTER; VENDRAMINI, 2000).

O tratamento equoterápico é indicado para crianças e adultos com disfunções neuromusculoesqueléticas de leves a severas; alteração do tônus muscular; distúrbios do equilíbrio; coordenação diminuída; comunicação inadequada; função sensório-motora alterada; assimetria postural; controle postural insuficiente; diminuição da mobilidade corporal; diminuição da atenção e distúrbios do comportamento (BEZERRA, 2011)

Entre as condições médicas que podem ensejar a indicação da equoterapia encontram-se, entre outras, a paralisia cerebral; o acidente vascular encefálico; a lesão medular; as amputações; doenças reumáticas; doenças crônicas (cardíacas, respiratórias), deficiência sensorial (visual, auditiva); esclerose múltipla; traumatismo cranioencefálico; problemas de ordem psicológica, transtornos do desenvolvimento em geral, etc. A dependência química, o estresse, a depressão, a hiperatividade, o transtorno do espectro autista, entre outros quadros, também podem ser atendidos pela equoterapia, devendo ser avaliado, caso a caso, pela equipe responsável (WALTER; VEMDRAMINI, 2000).

Entre as contraindicações estão: crianças com síndrome de Down com menos de três anos ou com instabilidade atlantoaxial e com sinais neurológicos avaliados por um profissional com formação médica adequada; artrose coxo-femural; fraturas patológicas com tratamento malsucedido da patologia subjacente (osteoporose grave, osteogênese imperfeita, tumor ósseo, etc.); coluna instável incluindo instabilidade da estrutura interna; espinha bífida, com sintomas pertinentes; entre outros (MEDEIROS; DIAS, 2002).

De forma geral pode-se afirmar que a equoterapia coloca o praticante em contato com a natureza, proporcionando-lhe o benefício do movimento tridimensional do cavalo, exercícios de psicomotricidade, recuperação e integração, além de ser excelente opção para o desenvolvimento de habilidades sociais, que se desenvolvem pela interação entre animal, equipe e praticante. Na área da saúde é indicada para pessoas com deficiência física ou mental – cavalo como agente cinesioterapêutico; na área da educação atende pessoas com necessidades educativas especiais – cavalo como facilitador do processo de ensino – aprendizagem e na área social atende pessoas com distúrbios evolutivos ou comportamentais – cavalo como agente de inserção e reinserção social (MEDEIROS; DIAS, 2002)

Objetivos

A intervenção por meio da equoterapia teve como objetivos, consideradas as características específicas do sujeito atendido e conforme plano de tratamento estabelecido pela equipe:

- propiciar melhoria nas relações sociais, especialmente prejudicadas pelo grau de agressividade presente;
- conquistar autonomia e independência do paciente na realização de cuidados pessoais (especialmente os relativos ao banho diário, escovação de dentes e o pentear os cabelos);
- promover melhorias na alimentação, tanto no tocante à variedade de alimentos ingeridos quanto à forma de realizar as refeições;
- buscar oportunidades de expressão de sentimentos, considerando-se o comportamento não-verbal.

Método

Trata-se o presente de relato de experiência com abordagem qualitativa e levantamento bibliográfico sobre o transtorno do espectro autista e equoterapia, que registra os resultados de intervenções junto a um indivíduo autista de nível 3 de gravidade. A divulgação das informações foi autorizada pela família do paciente, desde que resguardado, obviamente, o sigilo quanto à identidade, conforme legislação vigente.

A metodologia utilizada nas intervenções consistiu na aplicação das técnicas de aproximação, montaria e despedida, desenvolvidas progressivamente conforme se foi avançando no relacionamento entre o paciente, a equipe e o cavalo, tal como preconizada pela técnica equoterápica.

Para propiciar melhoria nas relações sociais do paciente foram estimuladas as relações entre equipe, paciente, cavalo e família, além do contato com funcionários do local onde são desenvolvidas as atividades.

Para ensinar os cuidados diários com a higiene pessoal utilizou-se a técnica de fotografar os cuidados com o cavalo e fotografar os cuidados pessoais do paciente, montando-se um portfólio com as imagens em sequência, que foi trabalhado pela família no momento em que tais atividades eram realizadas em casa.

Para promover melhorias na alimentação foram utilizados alimentos variados a serem oferecidos pelo paciente ao cavalo, analogamente ao que lhe é oferecido em casa.

Para oportunizar a expressão de sentimentos o paciente foi estimulado a expressar sua alegria e prazer de estar andando a cavalo, da forma como melhor lhe aprouvesse – paciente não-verbal.

Resultados e Discussão

Foram priorizadas as atividades que promovessem o desenvolvimento dos domínios cuidados pessoais e comportamento adaptativo, indicados pela família como os mais importantes para o cotidiano do sujeito, no momento, considerando que o indivíduo frequenta escola especializada onde pratica atividades relativas ao desenvolvimento da motricidade e comunicação, sistematicamente. Registra-se que o indivíduo não fala, emitindo apenas esporadicamente sons incompreensíveis ou previamente codificados, a exemplo de “Didi” para nomear o irmão e pequenos gritos de satisfação ao montar. Segundo sua mãe ele compreende o que se fala, mas não responde verbalmente.

As demais características autísticas apresentadas pelo sujeito são:

- déficit acentuado de múltiplos comportamentos não-verbais (contato ocular, postura corporal, gestos reguladores da interação social);
- incapacidade de desenvolver relações com os companheiros de acordo com o nível de desenvolvimento;
- falta de reciprocidade social e emocional – o paciente apresenta pouca alteração na expressão emocional;
- ausência total de desenvolvimento de linguagem oral – o paciente puxa, empurra ou conduz fisicamente o parceiro de comunicação quando pretende expressar seu desejo;
- padrão estereotipado e restritivo de interesse anormal (intensidade);
- adesão inflexível a rituais específicos não funcionais.

A despeito do DSM-V, assim como outras edições do mesmo documento, classificarem as patologias, usualmente, enfatizando a ausência de algo, ou a inabilidade do sujeito, o déficit ou a falta de adesão a padrões de comportamento homogêneos, destacando as características que não são "normais" (Orrú, 2016) entende-se, como bem aponta a autora, que a complexidade e a singularidade de cada ser humano exigem pensar em um desenvolvimento que abarca todas as possibilidades e para o qual tudo é importante e deve ser considerado (Orrú, 2016). Assim, por acreditar que todos os seres humanos podem aprender e se desenvolver continuamente, e que o paciente, com sua história de vida, personalidade, desejos, frustrações e dificuldades, além das habilidades e preferências, deve ser respeitado em sua singularidade, propôs-se o programa de equoterapia conforme se descreve. Ressalta-se que os objetivos do tratamento foram estabelecidos após serem discutidos com e ratificados pela família e que as atividades propostas têm seus resultados avaliados a cada sessão, promovendo-se os ajustes considerados necessários tempestivamente.

Foram eleitas como atividades para serem primordialmente trabalhadas: socialização, banho diário, alimentação e expressividade de sentimentos, que segundo relato materno são atividades que o indivíduo ainda não domina, tendo necessidade de apoio "muito substancial".

No início do tratamento houve dificuldade na comunicação, o que exigiu adaptações na linguagem verbal utilizada pela equipe e intermediação e auxílio dos pais. Tal dificuldade foi rapidamente superada e atualmente a comunicação do paciente com a equipe é plenamente satisfatória, sendo a participação ativa da família durante todo o tratamento, considerada de extrema importância para o sucesso da comunicação que se estabeleceu.

No que diz respeito à socialização, a rotina de buscar o cavalo na baia e buscar os arreamentos que serão utilizados na sessão, que exige o trajeto por locais diferentes e contato com o funcionário responsável, além do ato de escovar e encilhar o animal, bem como levá-lo para a pista onde se desenvolvem as atividades tem contribuído bastante para que o convívio social do paciente se aprimore – se no início do tratamento apresentava alguma resistência a esta rotina, atualmente já a pratica autonomamente. São trabalhadas as rotinas de saudação e despedida.

A questão dos cuidados pessoais vem sendo trabalhada por meio de duas atividades desenvolvidas em todas as sessões: a escovação, previamente à montaria e encilhamento do animal e o banho que o paciente dá semanalmente no cavalo, após as atividades desenvolvidas na pista de equoterapia, como parte dos cuidados de despedida. As atividades têm sido divididas em pequenas tarefas que, aumentando gradativamente de complexidade, se completam.

Ao banhar o cavalo são tiradas fotografias sequenciais que, juntamente com fotografias que a família faz do banho diário do paciente são organizadas em portfólio que é utilizado em casa, para assimilação da semelhança do cuidado. Como o paciente "adora" dar o banho no cavalo, a família relata que folhear o portfólio diariamente antes do banho pessoal tem estimulado o paciente a se desempenhar da tarefa com maior independência. Embora a mãe ainda tenha que providenciar e acompanhar o banho, já percebeu melhora significativa na iniciativa do paciente em se ensaboar e enxaguar de forma mais independente. Analogamente, o ato de escovar os dentes e se pentear têm sido trabalhados da mesma forma e tem sido constatado progresso nessas atividades também. Assim, a sequência das tarefas, visualizadas entes do início da atividade, contribuem para a adesão espontânea do paciente à sua execução.

A alimentação do cavalo, que integra o momento de despedida, após o banho, tem sido utilizada para estimular o paciente a melhorar a qualidade de sua alimentação trabalhando-se por meio da diversificação dos alimentos oferecidos. Ora cenoura, ora feno, ora torrão de açúcar, de forma a "quebrar" a seletividade e estimular a variedade de cores, texturas e apresentação dos alimentos. Como foi relatado pela mãe que o paciente tem insistido em ingerir alimentos em excesso, tem-se trabalhado também a questão do tamanho da porção. Findo o oferecimento da fração de alimento determinada inicialmente e havendo insistência do paciente em oferecer uma maior quantidade ou uma porção extra ao cavalo, isso não é permitido, sinalizando que existe limitação da quantidade. Em casa a mãe tem usado esse argumento comparativo para tentar modificar o comportamento do paciente em relação à alimentação.

A expressividade de sentimentos tem sido estimulada durante todo o período da sessão, mais especialmente durante a montaria, quando é visível o prazer e a alegria do paciente em cavalgar. Aproveita-se esse momento para incentivar a expressão do que está sentindo e tem sido comum que o paciente grite, dê risadas altas, aponte para os pais que ficam observando a sessão chamando-lhes a atenção para o que está fazendo. O feedback dos pais a respeito da melhora na expressividade de sentimentos tem sido bastante positivo. Relatam que quando o irmão (que reside em outra cidade) vem para visitar, o paciente tenta contar a ele, de sua forma peculiar, as atividades que tem feito com o cavalo.

De maneira geral, o que se pode observar durante os quatro meses que o paciente vem frequentando as sessões de equoterapia é que vem conseguindo associar significados aos objetos contextos de sua vida, assim como interiorizar regras de convivência e de comunicação mais efetiva.

O paciente está mais independente, mais tranquilo, apresenta postura corporal mais adequada do que no início do tratamento, cumprimenta as pessoas ao chegar para a sessão e se despede ao final dos trabalhos, demonstra confiança ao montar e se expressa pelo olhar mais demorado, toca o cavalo, afagando-o e demonstra maior flexibilidade no trato com a equipe.

O relato da família é que tem percebido mudanças significativas no comportamento do paciente, no seu equilíbrio e calma, na conquista de autonomia para as atividades diárias e apresentando menos ocorrências de agressividade, o que permite inferir que dentre os vários tratamentos disponíveis para o desenvolvimento das pessoas que apresentam o transtorno do espectro autista, a equoterapia é uma opção promissora.

Considerações finais

O que se pode concluir, com base nos relatos da família e nas observações e avaliações feitas pela equipe durante o período de tratamento é que, consideradas as limitações e dificuldades características do Transtorno do Espectro Autista, especialmente nos aspectos de interação social, déficits nos aspectos psicológicos, afetivo, psicomotor e de comunicação, entre outros, é que a equoterapia se apresenta como um método eficaz para o desenvolvimento do paciente, proporcionando bem-estar e contribuindo para melhorar a coordenação motora, equilíbrio, afetividade, relacionamentos sociais e autonomia.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDE-BRASIL, Associação Nacional de Equoterapia – **Curso Básico de Equoterapia**, Brasília, 1999.

BARON-COHEN, S. **Autismo: uma alteração cognitiva específica de "cegueira-mental"**. Revista Portuguesa de Pedagogia, 1990. v. 4, p.424-430.

BEZERRA, M. L. **Equoterapia: tratamento terapêutico na reabilitação de pessoas com necessidades especiais**. 2011, 33f. Monografia (Especialização em Educação Física para grupos especiais), Faculdade do Nordeste, Fortaleza, 2011.

BRITO, M. C. G. A**s contribuições da equoterapia na educação inclusiva.** Curso normal superior da UNIME. Disponível em: <http://www.equoparaiso.com.br/artigos/AS%20CONTRIBUICOES%20DA%20EQUOTERAPIA%20NA%20EDUCACAO%20INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 07 jan 2017.

DUARTE, E. BARBOSA, W. MONTENEGRO, S. **Contribuições da equoterapia para o desenvolvimento integral da criança autista.** Disponível em https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2015.1/contribuicoes-da-equoterapia.pdf Acesso em 09 jan 2017.

FREIRE, H. B. G. **O Autista na Equoterapia: a descoberta do cavalo.** Instituição: Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Brasil, 2009. Disponível em: <http://www.universoautista.com.br/autismo/modules/news/article.php?storyid=476> Acesso em 07 jan 2017.

FRITH, U. HAPPÉ, F. **Teoria da mente e da autoconsciência: Como é ser autista?** Mente e Linguagem, 1999. v. 14; p. 1-22.

JANTZEN, J. E. **Compreender a Natureza do Autismo, um guia prático.** (Understanding the Nature of Autism: a practical guide). San Antonio Texas: Therapy Skill Builders, 1996.

Manual de formação em autismo para professores e famílias. **Formautismo.** Edição CD-ROM. APPDA. Lisboa, 2006.

MEDEIROS, M., DIAS, E. **Equoterapia Bases & Fundamentos.** Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesses em espaços não excludentes.** 1 ed. São Paulo: Vozes, 2016.

OZONOFF, S. **Funções executivas no autismo**. (*Executive Functions in Autism* In Schopler, E. and Mesibov, G. (eds) Learning and Cognition in Autism). Plenum Press, New York, 1995.

PEREIRA, B. N. LOPES, G. C. FIGUEIREDO, J. B. Contribuições da equoterapia para o processo de ensino e aprendizagem dos praticantes com Síndrome de Asperger. Disponivel em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18944_10093.pdf Acesso em 09 jan 2017.

SOUZA e SILVA. Equoterapia no tratamento do transtorno do espectro autista. **Ciênc. Conhecimento** – v. 9, n. 1, 2015.

UZUN, A.L.L. **Equoterapia: aplicação em distúrbios do equilíbrio.** São Paulo: Vetor, 2005.

WALTER, G. B. VENDRAMINI, O. M. **Equoterapia: terapia com o uso do cavalo.** Viçosa, MG. Editora, CPT, Universidade Federal de Viçosa, 2000.

WING, L. GOULD, J. Registro sistemático de comportamentos e habilidades de crianças retardadas e psicóticas. **Jornal de autismo e esquizofrenia infantil.** Springer, 1978.

ESCOLA PROGRESSISTA: O MÉTODO PEDAGÓGICO ESCOTEIRO COMO EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR

Jefferson da Costa Moreira
Graduando em Filosofia – Universidade Federal de Lavras
Vanderlei Barbosa
Doutor em Educação – Universidade Federal de Lavras

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas inclusivas inseridas no Movimento Escoteiro, especificamente no escotismo brasileiro. Iniciando-se no ano de 1907 na Inglaterra, o movimento escoteiro teve como fundador e percursor dessa prática educativa de crianças e adultos, *Robert Stephenson Smith Baden-Powell*, também conhecido como BP. A proposta do Movimento Escoteiro é caracterizada pela ideia de "deixar o mundo um pouco melhor do que o encontrou". Dessa forma, o Movimento Escoteiro desenvolvendo uma educação informal é constituído por práticas pedagógicas voltadas para a construção de valores morais e éticos, objetivando o desenvolvimento da autonomia do ser desde a infância, contribuindo assim na formação do indivíduo na escola, na sociedade, fazendo que o mesmo exerça sua cidadania de forma consciente. Ao analisar essa prática, percebemos que se faz presente a inclusão social pois um dos ideais escoteiro é ter como conduta a amizade (o escoteiro é amigo de todos, e irmão dos demais escoteiros), concepção que corresponde ao quarto artigo da lei escoteira. Pretende-se também, a partir de uma revisão bibliográfica, demonstrar que a pedagogia do Movimento Escoteiro volta-se para a autonomia do indivíduo, possuindo assim um vínculo com o sistema escolar, pois ambos contribuem no processo de aprendizagem, sendo assim o escotismo serve como complemento educacional de inserção do indivíduo na sociedade.

Palavras-chave: Escotismo; Inclusão; Educação; Baden-Powell.

INTRODUÇÃO

Este ensaio tem como proposta contribuir para a reflexão dos educadores, preocupados com os rumos da sociedade humana que, no contexto atual, vive uma crise multidimensional. Pensar em uma nova sociedade é pensar em uma nova educação. Entre as diversas tendências de pensamento, a visão do escotismo oferece pista para alguns pressupostos éticos que podem contribuir complementarmente com a educação formal. Essa é a tese que defendemos: a prática desenvolvida pelo Movimento Escoteiro considerada como alternativa para complementar a socialização de crianças, jovens e adultos, pois o modelo pedagógico transmitido pelos escoteiros contribuem na formação educacional de todos os indivíduos que compõe a sociedade.

Antes de explicitar alguns pontos do método escoteiro, consideramos importante caracterizar, brevemente, os movimentos históriograficos existentes na história da educação brasileira. Paralelo a isso, sendo a sociedade formada pela diversidade, faz-se necessário estabelecer métodos educativos inovadores, com o objetivo de atender a todos que constituem a sociedade. A perspectiva do método escoteiro não se enquadra em nenhuma das classificações conhecidas, mas dialoga com todas no sentido de sua preocupação fundamental com a formação ética e a inclusão de todos.

OBJETIVOS

Valendo-se da pedagogia escoteira e tendo como base a temática "Escotismo para Todos", esse artigo propõe uma exposição da prática educativa criada por Baden-Powell afim de estabelecer uma relação entre a Escola, o Escotismo e suas práticas pedagógicas inclusivas que servem como complemento da construção da cidadania, dos valores morais, religiosos e éticos presentes no Movimento Escoteiro.

MÉTODO

Para a realização deste artigo foram realizadas pesquisas bibliográficas abrangendo três áreas específicas que compõem uma tríade constituída por: Escola, Inclusão Social e Movimento Escoteiro. Para analisar a Escola estudou-se livros de pensadores que são de grande relevância nessa área; considerou-se a Inclusão Social como um fator predominante na sociedade. Completando esse tripé, o Movimento Escoteiro foi analisado com a utilização de livros escritos pelo próprio fundador do movimento e a partir de experiências vividas dentro do Escotismo por um dos autores[1] desse artigo, no qual vivenciou a rotina e participou como membro escoteiro, aprendendo nessa trajetória os objetivos dessa organização.

DESENVOLVIMENTO

Cogita-se, com muita frequência se existe a escola ideal; na concepção do escolanovista Anísio Teixeira, para que a escola seja de qualidade deve possuir uma estrutura progressista, que atenda a todas as necessidades do ser humano, isto é, para ele o alicerce escolar deve ser estabelecido visando: "[...] uma educação integral, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e a cidadania" (NUNES, 2000, p. 11). Diante disso, faz-se necessário apontar quais são os objetivos e

[1] Jefferson da Costa Moreira, participante do 17° Grupo Escoteiro São Francisco de Assis desde 2007.

deveres de uma instituição escolar, analisando a educação brasileira, percebendo como constituiu a sua estrutura pedagógica.

No contexto da história da educação, o primeiro modelo escolar foi estabelecido pelos Jesuítas durante o período colonial. Os Padres Jesuítas, eram responsáveis por transmitir a educação nesse período, através de suas escolas, onde eles estabeleciam como metódo educacional a aprendizagem da escrita, leitura, entre outras atividades culturais predominante da época. Essa estrutura instaurada pelos Jesuítas foi rompida por Marques de Pombal, que no ano de 1759 expulsou os Jesuítas de toda a colônia, ficando prejudicada a educação; somente após dez anos que Marquês de Pombal iniciou a reconstrução do ensino no Brasil: em 1772 foi implantado o ensino público oficial com a criação das escolas régias de disciplinas isoladas.

A consolidação educacional na história do Brasil, deu-se por consequência de uma movimento históriográfico caracterizado pela dualidade estrutural do sistema, mais conhecido como escola dual. Essa dicotomia educacional é caracterizada por uma escola seletiva no qual a elite possuía seus privilégios, dentre eles, a oportunidade de estudar no exterior. Já a população pobre desse período tinha uma educação voltada para os cursos profissionalizantes, pois o mesmo facilitaria o acesso ao trabalho. Acerca desse assunto a historiadora Maria Lúcia de Arruda Aranha pontua:

> As primeiras escolas reúnem os filhos dos índios e dos colonos, mas a tendência da educação jesuítica é separar os "catequizados" e os "instruídos". A ação sobre os índios se resume na cristianização e na pacificação, tornando-os dóceis para o trabalho. Com os filhos dos colonos, porém, a educação tende a ser mais ampla, estendendo-se além da escola elementar de ler e escrever. Para enfrentar o senhor da casa-grande, os jesuítas começam por conquistar seus elementos passivos: a mulher, o filho e o escravo. Conseguem o intento mantendo viva a religiosidade da família educando o menino. Era tradição das famílias portuguesas orientar os filhos para diferentes carreiras. O primogênito herda o patrimônio do pai e continua seu trabalho no engenho; o segundo, destinado para as letras, é enviado ao colégio, muitas vezes concluindo os estudos na Europa; o terceiro deve ser padre. Como se vê, os jesuítas agem sobre os dois últimos. Mesmo quando os filhos não são enviados aos colégios e recebem educação na própria casa-grande, ficam aos cuidados dos capelães e tios-padres. (ARANHA, 1996, p. 101).

Essa dualidade, ainda existe na sociedade porém houve grandes avanços na educação brasileira, que procura estabelecer atualmente em sua estrutura a escola pública, gratuita, e laica. No contexto educacional brasileiro, a pedagogia predominante é estabelecida pela práxis educacional, isto é, sendo a escola um espaço caracterizado por

uma educação formal, ela abre um diálogo entre educador-educando transmitindo conteúdos téoricos juntamente com a prática dentro da sala de aula, objetivando a construção do ser, com características morais e intelectuais, para que assim os indivíduos possam assumir sua autonomia na sociedade.

Abrangendo as reflexões feitas por Saviani e Libâneo, podemos caracterizar algumas tendências pedagógicas que constituem o pensamento pedagógico brasileiro. Dentre essas tendências, destacamos duas concepções: as Tendências Liberais e as Tendências Progressistas que subdividem em várias areas de ensino. Detendo-se na Tendência Liberal que abrange a prática escolar renovadora progressista, nota-se que sua ideologia caracteriza a concepção do "aprender fazendo"; todo processo prático é estabelecido pela pesquisa, centralizando o aluno como mentor dessa pedagogia, pois o mesmo possui a curiosidade, procura ir em busca de novos conhecimentos, ou seja, está sempre em busca de uma nova descoberta e cabe o professor ser o norteador desse aluno.

Por outro lado, é importante destacar a Tendência Progressista enfatizando a ideologia libertadora. Nessa concepção progressista, é estabelecida a análise crítica dos sistemas existentes na sociedade. O desenvolvimento dessa prática educacional possui uma trilogia no qual se destaca os conceitos de "educação libertadora", "educação libertária" e a "educação crítica-social dos conteúdos". Salientado a ideologia de educação libertadora, é necessário destacar a perspectiva de Paulo Freire, pois o mesmo estabelece uma educação direcionada à classe do oprimido, ou seja, sua filosofia abrange a inclusão dos indivíduos que não possuem consciência do contexto em que habitam. A concepção de Freire sobre a educação brasileira tem como conceito que**:**

> É uma escola em que realmente se estude e se trabalhe. Quando criticamos, ao lado de outros educadores, o intelectualismo de nossa escola, não pretendemos defender posição para a escola em que se diluíssem disciplinas de estudo e uma disciplina de estudar. Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado oco, vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos. Temos de nos resguardar deste tipo de intelectualismo como também de uma posição chamada antitradicionalista que reduz o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo e a que falta o exercício duro, pesado, do estudo sério, honesto, de que resulta uma disciplina intelectual. (FREIRE, 2003, p. 114).

Somado a essa teoria de Freire, muito se tem discutido recentemente acerca da inclusão social, porém nem sempre esse assunto foi tão debatido quanto na contemporaneidade. A história da educação nos apresenta alguns movimentos historiográficos que caracterizam a discriminação com a população, sendo que não existia uma universalização do ensino, principalmente no Brasil. Mas já existiam teóricos que no século XVII buscavam uma educação democrática, dentre eles pode-se destacar Comênio, que tinha como objetivo educacional de "ensinar tudo a todos".

O dualismo escolar caracterizava a discriminação existente na época, porém além desse marco históriografico cabe lembrar que a feminização educacional, era marcada pela exclusão das mulheres no sistema educacional, pois elas eram responsáveis pelos trabalhos domésticos. Nesse período, as pessoas inferiores (deficientes físicos e mentais) também eram excluídas da escola, evidenciando assim a estrutura de uma educação excludente. Diante dessa perpectiva exclusiva, com o desenvolvimento da sociedade os sistema escolares foram reestruturados, e continuam sendo norte de discussões para que a educação seja atribuída para todos da sociedade.

Atualmente, a sociedade brasileira é constituída por diversas características humanas, apoderando-se da parcela que possui enfermidades, sejam elas físicas ou mentais; percebe-se que essas pessoas enfrentam no seu cotidiano diversos obstáculos, isto é, são privadas de oportunidades pois são marginalizadas por sua deficiência. A respeito do preconceito, o antrópologo e professor da USP congolês Kabengele Munanga destaca que:

> Preconceito como o próprio termo diga preconceito é uma ideia preconcebida, um julgamento preconcebido sobre os outros, os diferentes, sobre o qual nós mantemos um bom conhecimento. E o preconceito é um dado praticamente universal, pois todas as culturas produzem preconceito. Não há uma sociedade que não se define em relação aos outros. E nessa definição acabamos nos colocando em uma situação etnocêntrica, achando que somos o centro do mundo, a nossa cultura é a melhor, a nossa visão do mundo é melhor, a nossa religião é a melhor, e acabamos julgando os outros de uma maneira negativa, preconcebida, sem um conhecimento objetivo. Isso é o preconceito, cuja matéria prima são as diferenças, sejam elas de cultura, de religião, de etnia, de raça no sentido sociológico da palavra, de gênero, até de idade, as econômicas. Todas as diferenças podem gerar preconceitos. (MUNANGA, 2017,s.p.)

De acordo com Silva (2013), o sociólogo Becker, um dos representantes do interacionismo simbólico, define o preconceito apresentando um conceito de desvio, isto é, o indivíduo que não é caracterizado como "pessoa normal" acaba sendo rotulado de diversos preconceitos que representa uma dicotomia no qual destaca-se:

> [...] o processamento criminalizante atua sobre os indivíduos etiquetados ou rotulados; os detentores do poder de julgar, a partir do conjunto de regras previamente imposto, vêem o desviante como um *outsider*, mas, por outro lado, o dito *outsider* vê os seus próprios julgadores como os verdadeiros *outsiders.* A intensidade com que alguém é considerado um *outsider* é igualmente relativa. Afinal, todos são desviantes. Alguns tipos de desvios, a que se denomina deslizes, são tolerados, de um modo geral, por todos; outros tipos de desvios são vistos com repugnância, pois os seus autores fogem, ou se colocam fora, de um padrão, conduta ou estilo de vida socialmente fixado. Os que se aproximam de nós, os consideramos como aqueles que cometem deslizes, os que se distanciam de nós, os consideramos como os verdadeiros desviantes, merecedores do enquadramento penal e da inflação punitiva. (SILVA, 2013, s.p.)

Dado o exposto histórico, concomitantemente a esses acontecimentos na sociedade foram surgindo meios que podem contribuir no processo pedagógico da educação brasileira, dentre eles destaca-se a prática informal educativa dos escoteiros. Dessa forma, a experiência obtida dentro do movimento escoteiro revelou-me uma pedagogia inclusiva estendida ao desenvolvimento individual e social do indivíduo. Nesse contexto, destaco nesse ensaio o conhecimento obtido durante a minha passagem no 17° Grupo Escoteiro São Francisco de Assis, localizado na cidade de São Lourenço, no sul de Minas Gerais.

Na Universidade Federal de Lavras, cursando Filosofia e atuando numa extensão universitária no Departamento de Educação, obtive conhecimento de vários pensadores educacionais o que levou-me a relacionar o movimento dos escoteiros com a educação brasileira, percebendo uma estreita aproximação principalmente por meio das práticas pedagógicas. Para entender como se dá essa aproximação entre a escola, o escotismo e a sua prática inclusiva, faz-se necessário descrever a história do movimento, juntamente com as atividades exercidas em cada seção que compõe o grupo escoteiro e que serão intercaladas por relatos de experiência.



FOTO 1 –Título original: Dia do Lobinho
Fonte: Grupo Escoteiro Pássaros da Paz. Disponível em: http://escoteirospassarosdapaz.blogspot.com.br/2011/10/dia-do-lobinho.html. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

A história do Escotismo se inicia na Inglaterra, fundado em 1907 pelo ex-militar *Robert Stephenson Smyth Baden-Powell*. Após se afastar do exército, Baden-Powell tendo como base as técnicas que aprendeu durante sua formação militar, viu que poderia contribuir na educação e formação dos jovens. Sendo assim, no dia 1° de agosto de 1907, aconteceu o primeiro acampamento escoteiro do mundo que ocorreu na Ilha de *Brownsea*, Inglaterra, com a duração de oito dias, foram desenvolvidos diversos ensinamentos sobre vida em equipe, fogueiras, rastreamento, primeiros socorros, atividades que visavam a independência dos jovens através das suas habilidades. Com o êxito do primeiro acampamento, no ano seguinte Baden-Powell lançou o livro "Escotismo para Rapazes", cabendo lembrar que a feminização do escotismo, ocorrerá em 1909, e em 1920, acontecia o primeiro *Jamboree* Mundial reunindo oito mil jovens.



FOTO 2 – Título original: Jamboree
FONTE: Zimbabwe atthe Jamborees, expeditions, camps. Disponível em: http://www.matabele.altervista.org/zimbabwe/boy-scouts/index.html. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

No Brasil, o Movimento Escoteiro foi trazido por grupos oficiais da marinha que acompanharam o desenvolvimento da prática escoteira na Inglaterra, sendo assim, a primeira associação escoteira foi fundada no dia 17 de abril 1910, com a instalação do Centro de *Boys Scout* do Brasil na cidade do Rio de Janeiro. A representatividade escoteira existente no Brasil tem como estrutura organizacional a UEB - União dos Escoteiros do Brasil que juntamente com WOSM - Organização Mundial do Movimento Escoteiro, preservam os ideais de Baden-Powell pelo mundo, abrangendo a região da Ásia-Pacífico, região Africana, região Inter-Americana, região Arabé, região Eurásia e a região da Europa.

A prática desenvolvida pelos escoteiros tem como estrutura a educação informal no qual é constituída por crianças e jovens de diferentes culturas, religiões e necessidades especiais, onde a ideologia predominante no grupo escoteiro é caracterizada pela expressão

"Diferenças que nos unem" (tema anual de 2016). Detendo-se aos portadores de deficiência, o próprio fundador do Escotismo em seu livro Guia do Chefe Escoteiro, destaca um trecho evidenciando a presença deles no escotismo:

> No Escotismo há um número de jovens com deficiências físicas, tais como cegos, surdos, mudos e mancos, gozando agora maior felicidade, saúde e esperança, como jamais puderam tê-las. Muitos deles estão impossibilitados de serem adestrados em todas as etapas escoteiras e etapas alternativas ou especiais são-lhes fornecidas. Com muitos jovens desses não é fácil se lidar e é preciso com eles muito mais paciência, atenção e cuidado pessoal, o que com os jovens comuns. Mas o resultado é bem compensador. Segundo testemunho de vários médicos, mães, enfermeiras e professores (que, na maioria dos casos não são Escoteiros eles próprios) é impressionante, o bem proporcionado pelo Escotismo a esses jovens e, por ser intermédio, às instituições respectivas.(BADEN-POWELL, 1982, p. 78-79).



FOTO 3 – Título original: Inclusão e educação não formal.
FONTE: Escoteiros do Brasil. Disponível em: http://www.escoteiros.org.br/pagseguro/. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

Ainda a respeito da Inclusão no Escotismo, Baden-Powell salienta que esse processo de integração é de suma importância para o desenvolvimento desses deficientes físicos, engendrado a isso podemos observar que o quarto artigo da lei escoteira tem como regra que "O escoteiro é amigo de todos e irmãos dos demais escoteiros" (gebs 14DF. In: http://www.gebs.org.br/new/lei.htm#promesc) sendo assim a concepção de Baden-Powell é refletida na transformação feita na vida de cada deficiente físico, onde destaca que:

> O que é maravilhoso, com relação a tais jovens, é a sua satisfação e entusiasmo de fazer o Escotismo o máximo que possam. Eles não aceitam, das etapas e tratamentos especiais, mais do que absolutamente necessário. O Escotismo ajuda-os, incorporando-os a uma ampla fraternidade mundial, oferecendo-lhes alguma coisa que fazer, proporcionando-lhes novas aspirações e dando-lhes oportunidade de provarem para si próprios e aos outros que podem fazer coisas – e coisas dificeis – por si mesmos. (BADEN-POWELL, 1982, p. 79).

Partindo para a análise do livro *Scouting for Boys* (Escotismo para Rapazes – 1907), juntamente com as experiências no movimento escoteiro, foi possível identificar processos educativos usado na pedagogia escoteira. O método educacional do escotismo consiste em atividades que estimulam diversas capacidades do ser humano, dentre elas atividades práticas, voltadas para jogos, brincaderias, acampamentos, e outras atividades que visam a construção da cidadania baseando-se em regras, leis, comprometimento, trabalho em equipe, ensinamentos esses que estabelecem o contato social do indivíduo com a sociedade, com a família, e principalmente com a escola.

A União dos Escoteiros do Brasil possui um projeto educativo que deseja que o jovem participante do movimento faça o melhor possível para ser:

> Um homem ou uma mulher reto de caráter, limpo de pensamento,autêntico em sua forma de agir, leal, digno de confiança. Um homem ou uma mulher capaz de tomar suas próprias decisões, respeitar o ser humano, a vida e o trabalho honrado; alegre, e capazde partilhar sua alegria, leal ao seu país, mas construtor da paz, emharmonia com todos os povos. Um homem ou uma mulher líder a serviço do próximo. Integrado ao desenvolvimento da sociedade, capaz dedirigir, de acatar leis, de participar, consciente de seusdireitos, sem se descuidar de seus deveres. Forte decaráter, criativo, esperançoso, solidário, empreendedor. Um homem ou uma mulher amante da natureza, e capaz de respeitar sua integridade. Guiado por valores espirituais, comprometido com seu projeto de vida, em permanente busca de Deus e coerente em sua fé. Capaz de encontrar seus próprios caminhos na sociedade e ser feliz. (Escoteiros do Brasil, s/d. p. 18-19).

A composição educacional existente na escola, destacada por Freire como relação entre educador e educando, também pode ser encontrada no movimento escoteiro que possui a seguinte trilogia destacada por Baden-Powell como sendo “O Chefe, O Escoteiro, Escotismo”. No livro intitulado Guia do Chefe Escoteiro, Baden-Powell apresenta características do Chefe Escoteiro, onde destaca que para ser um Chefe Escoteiro é necessário ser um adulto-criança, isto é:

> 1 – Deverá ter a mentalidade jovial e, como primeiro passo, ser capaz de sê colocar num nível adequado aos jovens. Para este item, a única coisa necessária é aptidão para gozar a vida ao ar livre, para participar das ambições da juventude e para encontrar outras pessoas que ensinem os jovens. Ele precisa procurar substituir o “irmão mais velho”, isto é, ver as coisas pelo mesmo prisma que os jovens e conduzi-los e guiá-los entusiasticamente pelo caminho adequado.
>
> 2 – Deverá compreender as necessidades, aspirações e desejos correspondentes às diversas idades dos jovens. Tem-se vários livros e publicações sobre os jovens, além de cursos para os adultos se capacitarem.
>
> 3 – Deverá ocupar-se mais de cada um individualmente em vez do conjunto. Cabe ao chefe explorar o íntimo de cada jovem, descobrir sua personalidade para então encontrar e desenvolver o que é bom, deixando o ruim de lado. Há cinco por cento

> de bom mesmo na pior pessoa. O desafio é encontrar o aspecto bom e desenvolvê-lo até uns 80 ou 90 por cento. Isto é educação em vez de instrução das mentes juvenis.
>
> 4 – Ele, finalmente, deverá, para obter melhores resultados, criar um espírito de grupo entre os indivíduos. O Sistema de Patrulhas ou "turmas" exprime coletivamente o treinamento individual e permite a aplicação prática do que o jovem aprendeu. Empregando o Sistema de Patrulhas, o Chefe poderá transmitir não somente instrução, mas também suas ideias e opiniões sobre as tendências e conduta moral de seus escoteiros. Por esse meio, os próprios escoteiros vêm a perceber, gradualmente, que são os responsáveis pelas ações da tropa.
>
> (Texto resumido do "Guia do Chefe Escoteiro" de Robert Baden-Powell. In: https://www.facebook.com/geuniverso/posts/602599766576203:0?__mref=message_bubble. Acesso aos 13 de fevereiro de 2017).

O jovem escoteiro, para Baden-Powell deve possuir as seguintes qualidades: bom humor, coragem, confiança em si próprio, vivacidade e agudeza de percepção, gosto pela agitação, reação positiva e lealdade. Dessa forma basta cultivar essas qualidades e colocar em práticas no cotidiano.

Com relação à prática do Escotismo, Baden-Powell define que "a chave do espírito do Escotismo é a vigorosa vida ao ar livre". Para ele esse movimento de jovens é: "[...] dirigido por eles mesmos no qual irmãos mais velhos proporcionam aos mais novos um ambiente sadio e os encorajam à prática de atividades também sadias que auxiliem o desenvolvimento do espirito de cidadania" (BADEN-POWELL, 1982, p. 79).

A proposta do movimento escoteiro, assim como a tendência liberal defendida por Saviani e Libâneo, que também possui como ideologia de "aprender fazendo", estabelece um alicerce que permite à criança conquistar sua autonomia ao chegar à sua fase adulta. Essa estrutura educacional, é composta de fases que subdividem de acordo com a faixa etária de cada membro do grupo escoteiro no qual se destacam os ramos lobinhos, escoteiros, sênior/guia e o ramo pioneiro. Essa composição do grupo escoteiro, permite estabelecer uma comparação com o funcionamento educacional de uma instituição escolar.

A fase inicial escolar é constituída pelo ensino fundamental I, no qual inicia-se a educação infantil. Referindo-se à estrutura escoteira que assemelha-se à esse período escolar, o ramo lobinho é voltado para crianças que estão em fase de aprendizagem das coisas básicas do cotidiano.



FOTO 4 – Título original:O escotismo, Mogli e uma maneira diferente de preparar as crianças para a vida.
FONTE: Educação e desenvolvimento. Disponível em: http://disneybabble.uol.com.br/br/educacao-e-desenvolvimento/o-escotismo-mogli-e-uma-maneira-diferente-de-preparar-criancas-para-vida. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

O programa do ramo lobinho tem como referência a obra "O livro da selva" de *Rudyard Kipling*, que tem como personagem o menino lobo, conhecido por Mogli, que representou como um dos *best seller* do começo do século XX. Baden-Powell, tendo como plano de fundo está temática, elaborou o guia do lobinho. O ambiente desse ramo é estabelecido pela fantasia, isto é, as crianças entre sete aos onze anos, por possuírem um pensamento mágico, cuja a imaginação é constituída por contos e desenhos que são próprios dessa faixa etária, se envolvem nas brincadeiras de acordo com os personagens conhecidos por elas, porém sem se distanciar da realidade em que elas habitam.

Toda essa imaginação objetiviza a construção do pensamento da criança, que através das fábulas presentes nesse ramo, podem conhecer outras formas possíveis de sociedade e outros comportamentos, sendo assim esse método pedagógico diferenciado permite um ensinamento que contribui nas atividades do cotidiano. A estrutura da Alcateia é constitiuída por matilhas, roca de conselho e escotistas; o sistema educacional exercido nesse ramo possui como lema o grito de "Melhor Possível" ancorado à promessa do ramo lobinho que contêm a seguinte afirmação: "Prometo fazer o melhor possível para cumprir meus deveres para com Deus e minha Pátria, obedecer à Lei do lobinho e fazer todos os dias uma boa ação" (Escotistas em Ação! Ramo Lobinho. p. 41. In: http://escoteiros.org.br/arquivos/programa/Escotistas_em_acao_ramo_lobinho.pdf. Acesso em: 13 de fevereiro de 2017). A lei do lobinho é constituída pelos seguintes termos:

I- O Lobinho ouve sempre os velhos lobos.
II- O Lobinho pensa primeiro nos outros.
III- O Lobinho abre os olhos e os ouvidos.
IV- O Lobinho é limpo e está sempre alegre.
V- O Lobinho diz sempre a verdade.

Escotistas em Ação! Ramo Lobinho. p. 19. In: http://escoteiros.org.br/arquivos/programa/Escotistas_em_acao_ramo_lobinho.pdf. Acesso em: 13 de fevereiro de 2017.



FOTO 5 – Título original: Ramo Lobinho.
FONTE: Escoteiros do Brasil: Disponível em: http://www.escoteiros.org.br/ramos/. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

Essas leis são fundamentais nesse ramo, pois elas permitem um direcionamento de vida, no qual a criança ao iniciar o processo de formação construindo o seu pensamento e sua formação pessoal, precisa ter uma orientação cujo objetivo é contribuir desde cedo no seu convívio e no seu desenvolvimento nos acontecimentos vivenciados na sociedade.

A minha passagem pelo ramo lobinho, foi caracterizada pela assistência e aplicação de jogos e atividades pedagógicas, que contribuíram na formação das crianças baseadas no entendimento de como se deve respeitar e conviver com as diferenças e as circunstâncias da vida. Nesse contexto, foi organizado um jogo onde a desenvoltura corporal foi considerada de suma importância no decorrer da atividade. A dinâmica foi desenvolvida por alguns membros da matilha que possuíam um dado objeto ou uma música, e para que o restante da matilha descobrisse qual era a música ou qual era o objeto que deveria ser identificado, o lobinho passava a mensagem através de mímicas, sendo assim, introduzindo uma linguagem corporal usada pelos deficientes auditivos. O aprendizado dessa prática pedagógica fundamentou-se em comunicar por meio de gestos, pois eles também são meios de comunicação e transmitem uma mensagem. Esse jogo escoteiro teve como objetivo a conscientização do lobinho em lidar com as diferenças para que assim, ao se deparar com um deficiente auditivo, consiga comunicar com ele através dos gestos.

No ensino fundamental II, é possível identificar um pequeno amadurecimento da criança, pois a mesma já passou por um processo de alfabetização e iniciará uma nova etapa que é a pré-adolescência. Para essa fase, o programa escoteiro apresenta um método voltado para a aventura, composto por jovens de onze a quatorze anos.

Nesse ramo um contato direto com a natureza é estabelecido, no qual o jovem exerce o respeito com o meio ambiente, desenvolvendo atividades em acampamentos onde são realizadas práticas de culinárias, técnicas mateiras, trabalho em equipe e jogos noturnos com o intuito de torná-lo mais confiante e decidido. A divisão de uma tropa escoteira é constituída por patrulhas, que possuem um bastão, afim de identificar a equipe estabelecida. Cada patrulha possui um monitor que assume a liderança de coordernar e passar as tarefas para cada membro da patrulha, sendo assim cabe a ele a responsabilidade de ser espelho para os demais membros.

O lema que caracteriza esse ramo tem como expressão o grito de “Sempre Alerta”, e o jovem ao fazer sua promessa escoteira, a estenderá até o próximo ramo conhecido como sênior/guia, assumindo assim o compromisso com o grupo escoteiro e com a sociedade. Cabe lembrar que, a promessa escoteira, possui expressões diferentes do ramo lobinho no qual podemos obervar abaixo:

> Prometo pela minha honra fazer o melhor possível para:
> Cumprir meus deveres para com Deus e minha Pátria;
> Ajudar o próximo em toda e qualquer ocasião;
> Obedecer à Lei Escoteira.
>
> FONTE: GEBS 14DF. In: http://www.gebs.org.br/new/lei.htm#promesc. Acesso em: 25 de fevereiro de 2017.



FOTO 6 – Título original: Promessa escoteira.
FONTE: Grupo de Escoteiros do Ar 14 Bis – 008 – Canoas/RS. Disponível em: https://gear14bis.wordpress.com/2013/10/26/promessa-escoteira/.
Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

Após a sua promessa, o jovem passará a respeitar a lei escoteira durante toda a sua vida, que também se encontra na linguagem de Libras, com o intuito de atender os deficientes auditivos:

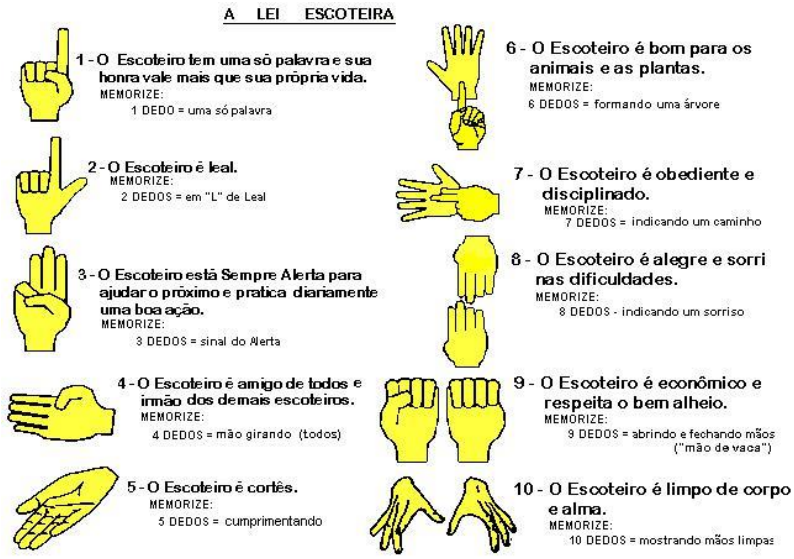


FOTO 7 – Título Original: A lei? Ou as leis?
FONTE: UPSCOUT. Disponível em: http://upscout.blogspot.com.br/2010/10/lei-ou-as-leis.html. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

A minha experiência vivida no ramo escoteiro iniciou-se no ano de 2007, aos treze anos de idade, apresentando-me características essenciais para o convívio em sociedade, isto é, ao adentrar para o movimento percebi que nesse ambiente a diversidade é bem vinda. Nessa perspectiva identifiquei nos demais membros do escotismo diferenças como: fatores econômicos, raciais, religiosos, físicos e várias faixas etárias.

Durante a minha passagem no ramo escoteiro alcancei o título de monitor, que corresponde ao líder da patrulha que conduz os demais membros. Com a minha patrulha presenciei diversas atividades, dentre elas a participação em dois ELOS (a sigla ELO significa "Escoteiros locais em operação", que é a concentração de atividades escoteiras a nível nacional, onde por meio de um acampamento, realiza-se diversas atividades centradas num tema específico).

A primeira participação foi no ELO nacional na cidade de Tremembé - SP onde a temática do evento tinha como tema "Centenário para todos", relembrando as atividades ocorridas no primeiro acampamento de escoteiro que aconteceu na Ilha de *Brownsea* em 1907, quando comemorou os 100 anos de escotismo mundial. Nessa atividade, eu e a minha patrulha participamos de uma base de jogos na qual a ideologia tinha como temática de se colocar no lugar do outro, sendo assim, essa atividade permitiu que cada membro da

patrulha experimentasse por um determinado tempo como é a situação de um deficiente, isto é: utilizando-se de venda nos olhos, observamos a dificuldade que um deficiente visual encontra na sociedade. Com os braços escondidos por dentro da camisa, percebemos como o deficiente físico possui limitações para realizar atividades básicas do cotidiano, por exemplo escovar os dentes, pentear os cabelos e etc.

A segunda participação no ELO ocorreu em 2009, na cidade de Poços de Caldas - MG, que teve como temática "Escotismo é Inclusão", onde aconteceram várias atividades com o objetivo de apresentar métodos inclusivos de pessoas com deficiência no escotismo, abrangendo diversas áreas sociais.



FOTO 8 – Título Original: XXIII Elo Nacional 2009
FONTE: Grupo Escoteiro Ventos do Leste. Atividades, aventuras e desafios. Disponível em: http://ventosdoleste.com.br/blog/2009/11/xxiii-elo-nacional-2009/. Acesso em: 26 de fevereiro de 2017.

A posteriori do Ensino Fundamental, o adolescente ingressa-se no Ensino Médio, onde o processo de menoridade para a maioridade se inicia. No programa escoteiro esse amadurecimento é caracterizado pelo desafio, que caracteriza a ideologia do ramo sênior/guia composta pela faixa etária dos quinze aos dezoito anos.

O método utilizado nesse ramo constitui-se na aceitação de cada indivíduo, isto é, os integrantes da tropa sênior/guia nessa fase começam a identificar a sua própria personalidade e passam a criticar, analisar e entender com outros olhos a sociedade. Esse ramo, possui atividades que visam a superação dos obstáculos dentre elas destacam as atividades de rapel, navegação, trilhas, escaladas, vivenciando a adolescência com bastante adrenalina e, é claro, estando "Sempre Alerta" para tudo que acontece à sua volta.

Diante dessa perspectiva de estar sempre alerta com as coisas que acontecem no mundo, ao passar pelo ramo sênior aprendi que é necessário lidar com as diferenças, ou seja, ao construir a minha personalidade nesse ramo, busquei aperfeiçoar os meus

comportamentos perante a sociedade. Uma das atividades que me chamou a atenção foi a aproximação com as pessoas idosas, visitando asilos com os amigos escoteiros, isto é, o contato com o abandono permitiu-me enxergar um outro sentido da vida. Ao ver as pessoas que moravam no asilo pude caracterizá-las por meio da solidão: como é difícil saber que existem pessoas que não possuem nenhuma consideração pelos seus entes idosos, tendo a capacidade de abandoná-los num asilo. Nessas visitas conheci muitas histórias diferentes, com sonhos diversos. O ramo Sênior me ensinou práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão, valorizando a família, as crianças e os jovens, para que se sintam valorizados e acolhidos, independente da situação de vulnerabilidade em que se encontram.



FOTO 9–Título Original: Tropa Sênior.
FONTE: Sem autoria. Sem data. Disponível em: http://2.bp.blogspot.com/-X4ecZm6eN20/T0T0JvFjSJI/AAAAAAAABps/zfsTqOJahfE/s1600/Tropa+S%C3%AAnior.JPG
Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

Ao terminarem o Ensino Médio, com a formação educacional básica completa, o jovem compõe a modalidade de membro juvenil. Com a maioridade adquirida, o método estabelecido pelo programa escoteiro é caracterizado pelo servir, no qual o jovem corresponde ao Clã Pioneiro, comprometendo-se ainda mais com a sociedade. A respeito desse programa destaca-se que a liberdade predomina nesse Clã, pois homens e mulheres, cientes de suas responsabilidades e com autonomia, estão alicerçados em valores e princípios que aprendera no decorrer da sua vida escoteira. Cabe lembrar que os membros do Clã Pioneiro participam como voluntários e voluntárias dentro do movimento escoteiro, auxiliando o Chefe em cada seção que compõe o grupo escoteiro.

A minha passagem pelo Clã Pioneiro permitiu-me colocar em prática todos os ensinamentos vividos durante a trajetória escoteira e a ideologia de “remar a própria canoa”, significou muito para o meu desenvolvimento pessoal. Uma das atividades que desenvolvi durante a minha passagem no Clã, foi a elaboração de um planejamento voltado para um projeto de vida, ou seja, deveria colocar sugestões, vontades, desejos, tudo aquilo que eu almejava alcançar abrangendo os aspectos sociais e profissionais. Sendo assim,

apresentei alguns assuntos de suma importância que estimulam a conscientização do indivíduo e a sua atuação em sociedade, como a importância da preservação cultural, da ajuda ao próximo e da compreensão das relações raciais e sociais numa perspectiva inclusiva. Outra atividade que me chamou a atenção nesse Clã Pioneiro foi marcada pela relação entre o eu pioneiro com a comunidade, dentre elas destaco ações voltadas para campanhas conscientizadoras como a dengue, oficinas artesanais em uma creche e até mesmo o plantio de árvores, no intuito de atrelar a inclusão à questões emergentes, pois o resgate de um ser envolve questões éticas, ecológicas e educativas.

Ao completar 21 anos de idade, o pioneiro e a pioneira deixam de ser membros juvenis e passam a fazer parte da Chefia, tornando-se um Escotista. Dessa forma, todo conhecimento apreendido nessa formação educacional escoteira passa a ser compartilhado com os membros mais novos, assumindo assim o papel de formador, preservando os ideais estabelecidos por Baden-Powell e servindo a União do Escoteiros do Brasil.

Após apresentar os meus relatos de experiência juntamente com a história e a composição das seções do movimento escoteiro, passo a relatar o sentido de ser escoteiro em minha trajetória pessoal, familiar e acadêmica. Num primeiro momento, houve a percepção de quanto a convivência com a diversidade mudou as minhas condutas e o meu jeito de pensar, fazendo-me reconhecer que é possível ter um convívio harmonioso numa sociedade destacada pela multiculturalidade com pensamentos, famílias e origens diferentes. Durante o ensino fundamental, houve acontecimentos que me deixaram cabisbaixo e o movimento escoteiro surgiu em minha vida como uma válvula de escape para a superação de muitos problemas. O refúgio encontrado no movimento me fez tornar outra pessoa, pois antes intimidado por ser uma criança negra e órfã de pai, sem perspectiva de vida, ao adentrar no movimento escoteiro identifiquei várias qualidades que possuía e que nem imaginava que as tinha.

Todo esse processo que vivenciei fez-me tornar uma outra pessoa com novos valores, príncipios e novas condutas, pois antes encontrava-me em situação vulnerável, vivendo num contexto norteado por bebidas, drogas e entre outros males da vida. As palavras de Dona Maria (mãe), representaram o meu progresso como pessoa, no qual ela sempre dizia “Esse menino só vive no escoteiro”. Essa concepção parece ter caráter negativo, porém o seu verdadeiro significado pode ser traduzido pela simplicidade das palavras de Dona Maria: “Ele está no escoteiro, deixa ele por lá mesmo, pois está aprendendo muita coisa por lá, está longe dos vícios da sociedade”.

Diante desses acontecimentos, saliento que o movimento escoteiro mudou a minha vida, me fez um cidadão cujo comportamento ético faz-se presente em meu cotidiano. Reportando-se ao período colonial e monárquico com a sua dualidade estrutural do sistema educacional, em que o pobre e o negro eram privados e excluídos da sociedade, hoje posso dizer que o morador da senzala, foi fortemente alicerçado por um projeto educativo inclusivo, que me direncionou para caminhos libertadores e conscientes, e que atualmente, vivendo no cotidiano universitário com todos os ensinamentos que aprendera no escotismo, posso afirmar: "Sim! Eu sou escoteiro, e faço a diferença!"

Como a expressão sempre diz "Um vez escoteiro, sempre escoteiro", seja na escola, na família, na sociedade, o escotismo se faz presente em minha vida e o que me levou a apresentar esse ensaio com os meus relatos, consiste na perspectiva de que é possível ter uma educação inclusiva, é possível lidar com as diferenças, é possível sim ter uma conduta respeitosa, e eu sou prova disso. Em outras palavras, um cidadão comprometido com a sociedade, juntamente como os outros demais irmãos escoteiros, que carregam consigo a vontade, a garra e a determinação de expandir esse movimento vertiginosamente para que assim os homens e as mulheres em geral, possam compartilhar da ideologia de Baden-Powell de "[...] deixar este mundo um pouco melhor que o encontraram [...]". (BADEN-POWELL, 2007, p. 316).

Dado o exposto, percebe-se que o programa escoteiro assim como a escola, caracterizam que o desenvolvimento da criança é marcado pela educação, isto é, para estabelecer uma sociedade inclusiva é necessário métodos educativos conscientizadores, pois só através da educação construiremos uma sociedade sem preconceitos. Porém para que isso aconteça é necessário que essa educação não seja apenas voltada para a alfabetização do indivíduo, mas também na sua construção pessoal para que ele possa modificar a comunidade, com ética e valores que constituem um caráter que visa a cidadania, pois como diria Freire: "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo". (Unesco no Brasil. Disponível em: https://twitter.com/UNESCOBrasil/status/756511647829745664. Acesso em: 25 de fevereiro de 2017).

CONCLUSÃO

A partir dos movimentos históricos, juntamente com o conhecimento da forma de organização dos escoteiros, pode-se concluir que a relação entre Escola e Escotismo é estabelecida de forma harmônica, ou seja, a integração existentes nesses modelos

educacionais é baseada na construção educacional dos indivíduos da sociedade. Salientando de um lado a Escola como um instituição de ensino que utiliza-se da educação formal, e por outro lado o movimento escoteiro caracterizado por ser uma instuição informal, percebe-se que ambos possuem metas progressistas, ou seja, identifica-se práticas pedagógicas inclusivas que contribuem para que cada indivíduo da sociedade assuma seu papel de maneira consciente e autônoma.

Parafraseando Platão, tanto a escola quanto o escotismo almejam a felicidade da sociedade, e consequemente, se o indivíduo presente na sociedade possui valores éticos, morais, e sabe lidar com as diferenças, a sociedade seria mais justa sem preconceitos. Portanto, se o alicerce de uma educação formal é alfabetizar o indivíduo para saber ler e escrever, tendo como complemento um movimento educacional informal, que visa a autonomia do indivíduo para que ele exerça um papel diferenciado na sociedade, fica evidente que essa junção entre escola e escotismo é de grande valia para o progresso de toda a humanidade.

Dessa forma, apoderando-se das últimas palavras do fundador do escotismo, que deixou um recado para todos que já praticam e prentendem participar do movimento escoteiro, apresento-lhes a carta escrita pelo próprio fundador do momento do escoteiro, encerrando assim o meu relato de experiência:

> Caros Escoteiros,
> Se vocês já assistiram a peça "Peter Pan", se lembrarão como o chefe dos piratas estava sempre fazendo seu discurso de despedida, temendo que ao chegar sua hora de morrer, não tivesse tempo, talvez, de tirar do peito o que havia planejado dizer. Passa-se o mesmo comigo, assim, embora não esteja morrendo neste momento, isto irá acontecer qualquer dia destes e desejo deixar-lhes uma última palavra de adeus. Lembrem-se, isto será a última coisa que ouvirão de mim, portanto meditem sobre o que vou lhes dizer. Eu tive uma vida cheia de felicidades, e desejo que cada um de vocês tenha também uma vida igualmente feliz . Creio que Deus nos pôs neste delicioso mundo para sermos felizes e saborearmos a vida. Felicidade não vem da riqueza nem de meramente ter sucesso profissional, nem do comodismo da vida regalada e satisfação dos próprios apetites. Um passo para a felicidade é, quando jovem tornar-se saudável e forte, para ser útil e gozar a vida quando adulto. O estudo da natureza mostrará a vocês o quão cheio de coisas lindas e maravilhosas Deus fez o mundo para o nosso deleite. Fiquem contentes com o que possuem e tirem disto o melhor proveito. Vejam o lado iluminado da vida ao invés do escuro. Mas a verdadeira maneira de se atingir a felicidade é proporcionando aos outros a felicidade. Procurem deixar este mundo um pouco melhor que o encontraram e quando chegar a sua vez de morrer, poderão morrer felizes sentindo que pelo menos não desperdiçaram seu tempo e fizeram o seu melhor possível. Deste modo estejam "Sempre Alerta" para viver felizes e morrer felizes - lembrem-se sempre de sua promessa escoteira, mesmo quando deixarem de ser jovens – e que Deus os ajude proceder assim.
>
> Do amigo, Baden Powell.
> (BADEN-POWELL, 2007, p. 316)

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Thiago de. Notícias. '**Mito da democracia racial faz parte da educação do brasileiro**', diz antropólogo congolês radicado no Brasil (VÍDEO). 27/01/2017. In: http://www.huffpostbrasil.com/2016/01/28/kabengele-munanga-racismo_n_9099166.html.Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

BADEN-POWELL. **Escotismo para rapazes**. Edição da Fraternidade Mundial. Curitiba: União dos Escoteiros do Brasil, 2007.

_____. **Guia do Chefe Escoteiro**. Brasília: Conselho Interamericano do Escotismo, 1982.

_____. **Guia do Chefe Escoteiro**. Texto resumido. In: https://www.facebook.com/geuniverso/posts/602599766576203:0?__mref=message_bubble. Acesso em: 13 de fevereiro de 2017

BECKER, Howard S. **Outsiders***:* estudos de sociologia do desvio. Tradução de Maria Luiza X. de Borges. Revisão técnica Karina Kuschnir. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

ESCOTEIROS DO BRASIL. **Projeto Educativo do Movimento Escoteiro**. União dos Escoteiros do Brasil.. In: http://escoteiros.org.br/arquivos/documentos_oficiais/projeto_educativo_ueb.pdf. Acesso em:10 de fevereiro de 2017.

_____. **Escotistas em Ação**! Ramo Lobinho. Curitiba: União dos Escoteiros do Brasil, 2016.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: UNESP, 2003.

GRUPO ESCOTEIRO BERNARDO SAYÃO. **Lei e Promessa**. GEBS 14 df. In: http://www.gebs.org.br/new/lei.htm#promesc. Acesso em: 25 de fevereiro de 2017.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira entre nós**: A defesa da educação como direito de todos. Educação & Sociedade. Ano XXI, n. 73. Dezembro de 2000.

SILVA, Leandro Oliveira. O conceito de desvio no pensamento sociológico de Becker e sua contribuição para uma reeleitura crítica da culpabilidade na teoria finalista de Hans Welzel. **Direito Penal Virtual**. Ano 8. N. 76. Dez. 2011.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Paulo Freire**. In: https://twitter.com/UNESCOBrasil/status/756511647829745664. Acesso em: 25 de fevereiro de 2017.

ESCRITA COLETIVA FORA DA SALA DE AULA: O USO DE FERRAMENTA ONLINE PARA A CONSTRUÇÃO DE TEXTOS AUTORAIS POR ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Marco Aurélio Corrêa Martins
Professor Adjunto - UNIRIO
marcoaureliocorreamartins@gmail.com

Christiane Santa Cruz Martins Pereira
Estudante de Pedagogia – UNIRIO
christianemartins189@hotmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta o projeto "Escrita da História da Educação por muitas mãos" aplicado em turmas iniciantes em Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como foi sua elaboração, sua aplicação e os resultados alcançados entre janeiro de 2015 e dezembro de 2016. O texto pretende mostrar que a rede de computadores e suas ferramentas podem ser aplicadas para trabalhos coletivos que visem a pesquisa bibliográfica e historiográfica, a reflexão e a escrita autoral compreendendo ainda acompanhamento e avaliação contínua pelo professor com o apoio de estudantes monitores bolsistas. Sendo esta a ideia do projeto elaborado pelo professor doutor Marco Aurélio Corrêa Martins e seus monitores, o mesmo sofreu algumas modificações ao longo do tempo de acordo com os resultados de cada período de aplicação e as necessidades das turmas. "Escrita da história da educação por muitas mãos" remete-nos a uma escrita coletiva na qual os membros de um grupo pesquisam e redigem um texto comum, interagindo de diversas maneiras para o cumprimento da tarefa de redação. Para que seja possível, concluir essa tarefa, é preciso criar, adaptar e utilizar ferramentas disponíveis para que haja a interação e a obra propriamente dita. O projeto de ensino utiliza-se de ferramentas gratuitas no espaço virtual; estimula e orienta interações no espaço real da sala de aula; orienta a pesquisa e a escrita como parte de um programa de ensino na disciplina de História das instituições escolares. A produção de textos em nível de graduação remete-nos à pesquisa bibliográfica pela qual os alunos podem desenvolver habilidades de seleção e organização de dados. Além disso, cria disciplina mental e prepara para passos mais ousados nesta tarefa como inserção em grupos de pesquisa e o prosseguimento em programas de pós-graduação. Do ponto de vista didático, é um caminho sólido para a aprendizagem não só de conteúdos, mas dos diversos matizes do fazer da pesquisa, da história e da educação.

Palavras-chave: escrita coletiva; História da Educação; Google Drive; mediação on line.

Introdução

O presente texto tem o objetivo de apresentar o projeto “Escrita da História da Educação por muitas mãos” e os resultados alcançados ao longo dos anos de 2015 e 2016. Esse projeto está associado à disciplina História das Instituições Escolares, disciplina obrigatório para o curso de pedagogia e optativa para licenciaturas na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. O projeto conta com monitores de disciplina. Os estudantes monitores são aqueles que passaram por um processo de seleção e atingiram os pré-requisitos exigidos pela Universidade e pelo professor coordenador, neste caso, ter cursado a disciplina de referência, a disciplina de História da Educação Brasileira, não estar nem no primeiro, nem no último ano do curso e ter disponibilidade de vinte horas semanais.

A produção de textos em nível de graduação remete-nos à pesquisa bibliográfica pela qual os alunos podem desenvolver habilidades de seleção e organização de dados. Além disso, cria disciplina mental e prepara para passos mais ousados nesta tarefa como inserção em grupos de pesquisa e o prosseguimento em programas de pós-graduação. Do ponto de vista didático, é um caminho sólido para a aprendizagem não só de conteúdos, mas dos diversos matizes do fazer da pesquisa, da história e da educação.

A popularização do acesso às redes de computadores, com o uso de espaços virtuais para as mais diversas necessidades humanas e sociais, coloca a escola, em seu papel de ensino e aprendizagem, na urgência de participação e presença nesses espaços. O acesso à informação torna-se cada vez mais rápido, embora a precisão das fontes de informação nem sempre possam ser verificadas. Por isso, fontes que estimulem a confiança dos estudos acadêmicos e que permitam edição, complementação e a criatividade, são cada vez mais necessárias. Ademais, a produção escrita, acadêmica, de nível superior, merece sempre mais atenção pelo acesso fácil e rápido à informação, possibilitada pelas redes de computadores, a fim de que possa incorporar as novas fontes. Por fim, esse meio permite que o trabalho docente e discente se estenda para além da sala da aula e dos meios convencionais.

O trabalho do primeiro semestre foi mais experimental e o grupo discutiu mais como realizar o projeto de maneira prática e didática, sobretudo orientando os alunos em suas dúvidas quanto ao processo. No segundo semestre, a equipe já mais amadurecida conseguiu

dar maior agilidade ao processo elaborando cronogramas de apresentações periódicas dos alunos em sala de aula, ou seja, presencialmente, e no meio virtual.

Objetivos

Os objetivos principais do projeto são desenvolver a habilidade de pesquisa e seleção crítica de bibliografia; estimular a produção textual autoral; inserir a escrita acadêmica como produto do trabalho intelectual e científico; estimular a produção coletiva de conhecimento; estimular o uso da rede de computadores como ferramenta para auxílio do trabalho acadêmico coletivo.

Além disso, permitir um acompanhamento avaliativo ao longo da elaboração textual permitindo o acúmulo de conhecimento não só para os grupos de trabalho, mas, também, para o estudante monitor e para o professor.

Método

A metodologia adotada no projeto partiu da ideia de possibilitar um horário mais flexível para a execução das tarefas, para atender aos objetivos do projeto e buscar a inclusão dos estudantes.

Optamos por uma ferramenta muito usada atualmente, segura e de fácil acesso: o *Google Drive* (serviço de compartilhamento de arquivos em nuvem on line oferecido pelo Google) e seus serviços auxiliares como o *Google Docs*, a pesquisa na rede com o famoso buscador *Google*, *Google docs* (*Formulários Google, Planilhas Google, Documentos Google)* e o *Google Hangouts*. Todos esses serviços são acoplados ao *Google drive* e *Gmail*. No entanto, não é necessário possuir um cadastro no *Google* ou no *Gmail* para acessar o Google Drive pois este está ligado ao espaço reservado pelo projeto.

No início de cada período, os alunos definem os grupos de trabalho que podem conter até oito componentes. Com os grupos definidos, em sala de aula também acontece o debate e a escolha dos temas. O professor orienta os alunos durante as aulas sobre o uso das ferramentas e sobre a escolha e pesquisa dos temas. Sugere temas e discute as escolhas. Discute com os alunos os andamentos, oferece parte das aulas para o trabalho coletivo presencial ou virtual, ao mesmo tempo ou em tempos distintos. Enquanto a monitoria faz um acompanhamento diário, respeitando os horários estabelecidos, do desenvolvimento da escrita

on line atendendo às dúvidas deixadas nos comentários e estimulando a reflexão sobre a escrita e a pesquisa.

No ambiente virtual, um link é disponibilizado para que os alunos informem dados como e-mail e número do grupo a que pertence. A monitoria é responsável por acessar esta planilha online de informações e compartilhar com cada grupo um documento em branco para a realização da escrita coletiva. As informações fornecidas pelos alunos não são divulgadas por segurança.

Com todos os grupos acessando seus respectivos documentos através do Google Docs, inicia-se a escrita coletiva, a pesquisa, as discussões e as trocas, tanto no ambiente real da sala de aula como no ambiente virtual.

Desenvolvimento do projeto

Enquanto a primeira turma reportou mais dificuldades, a segunda relatou que o projeto abriu-lhes a possibilidade de estudarem juntos, seja para a realização de trabalhos escolares, seja para organização de outros aspectos da vida acadêmica a partir da experiência na disciplina e a partir do projeto de monitoria.

Do ponto de vista formal do texto, a primeira turma conseguiu realizar bem a tarefa, porém, relatou ter realizado o texto previamente no espaço “real” enquanto a segunda turma já foi mais objetivamente ao espaço “virtual”.

Com a experiência adquirida junto à primeira turma, professor e monitores conseguiram atingir o objetivo com maior tranquilidade na segunda turma. Efetivamente o trabalho se tornou mais fluido, objetivo e produtivo do ponto de vista da qualidade da escrita.

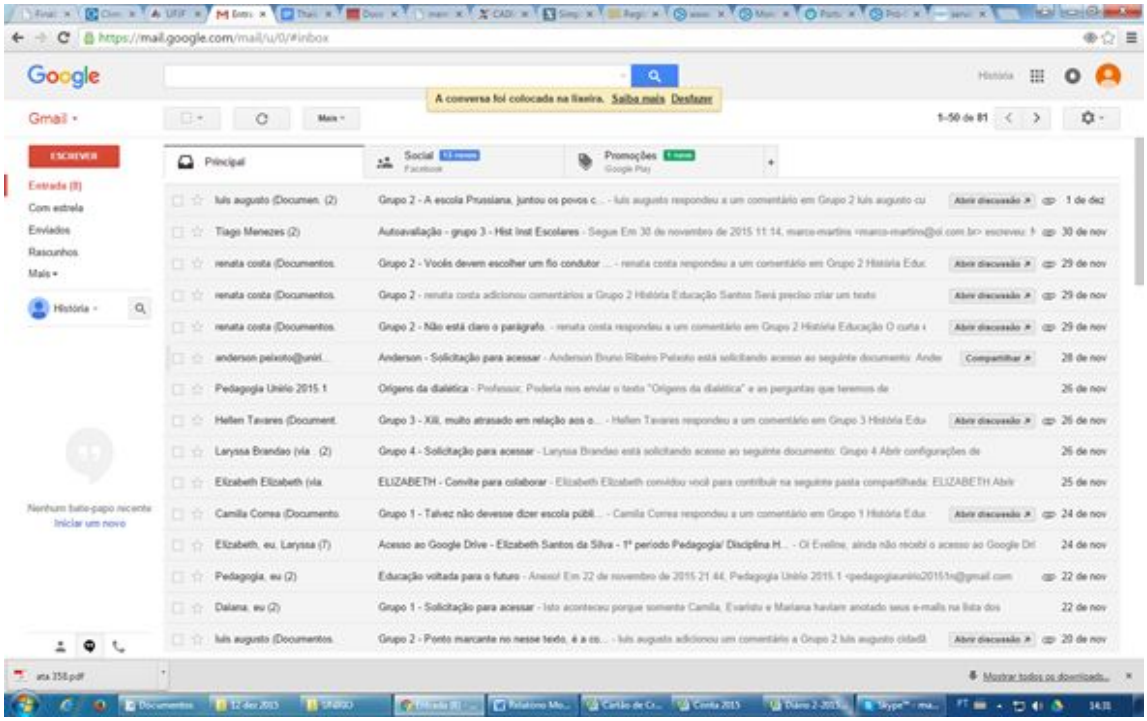
No início, além da ferramenta do Google Docs, houve a tentativa de se usar a rede social *Facebook* já que a maioria dos estudantes possuem um perfil nesta rede social. Porém, não houve maior desenvolvimento e optou-se por utilizar apenas os documentos criados e compartilhados através do *Google Drive*. O perfil no *Facebook* passou a ser utilizado apenas para comunicação de avisos.

Então, utilizamos a ferramenta *Google Docs* para criar um documento online e compartilhar com cada grupo de trabalho. Esta ferramenta está disponível no *Google Drive* que é um serviço de armazenamento em nuvem gratuito que o *Google* disponibiliza através do serviço de e-mail.

Em sala de aula a turma é dividida em grupos de até oito componentes. Cada grupo discute e escolhe seu tema. Alguns temas são sugeridos pelo professor previamente como por exemplo, “A educação oriental”; “Escola sim, escola não” e “Educação indígena”. Os estudantes também podem sugerir temas como, por exemplo, “A educação para deficientes físicos”. Após a escolha do tema, os grupos começam a realizar a pesquisa bibliográfica e a colocar a escrita em prática.

O projeto possui um mail próprio no qual usa um *drive* para a escrita. Na Figura 1, temos a tela inicial do mail:

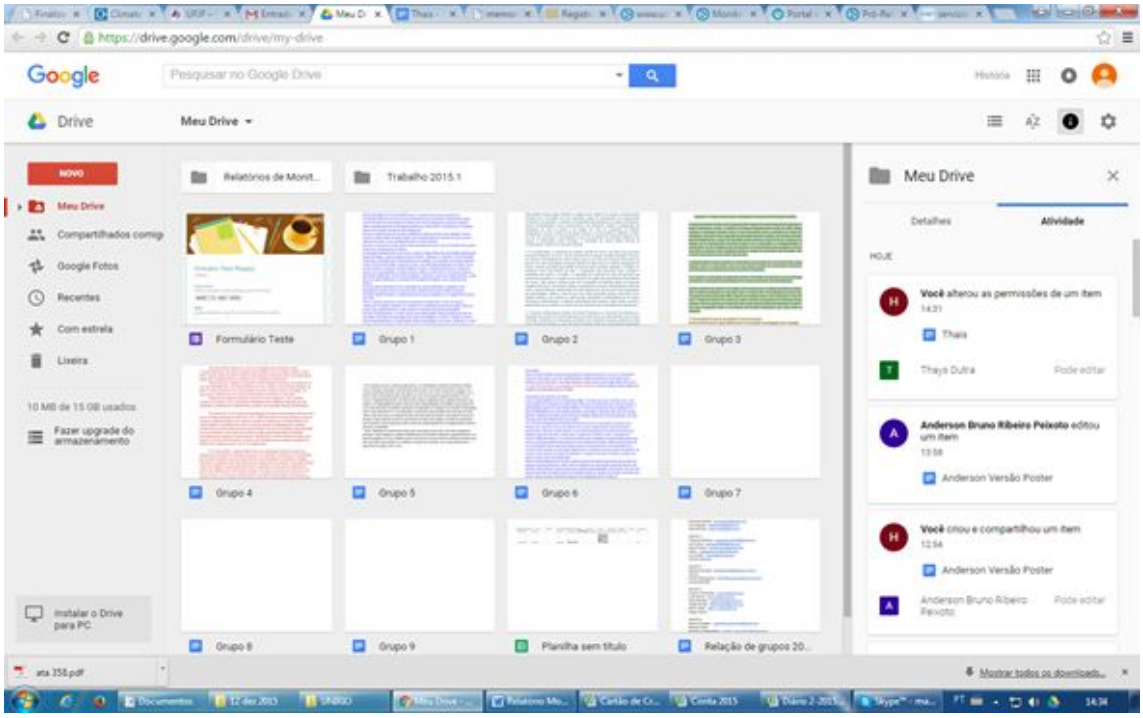
Figura 1: Caixa de mensagem do projeto.



Fonte: acervo pessoal

Na Figura 2, temos a tela inicial do Drive onde o acesso é através do mail relatado acima. Notar na lateral direita o histórico das atividades dos grupos e dos monitores, além do próprio professor no drive:

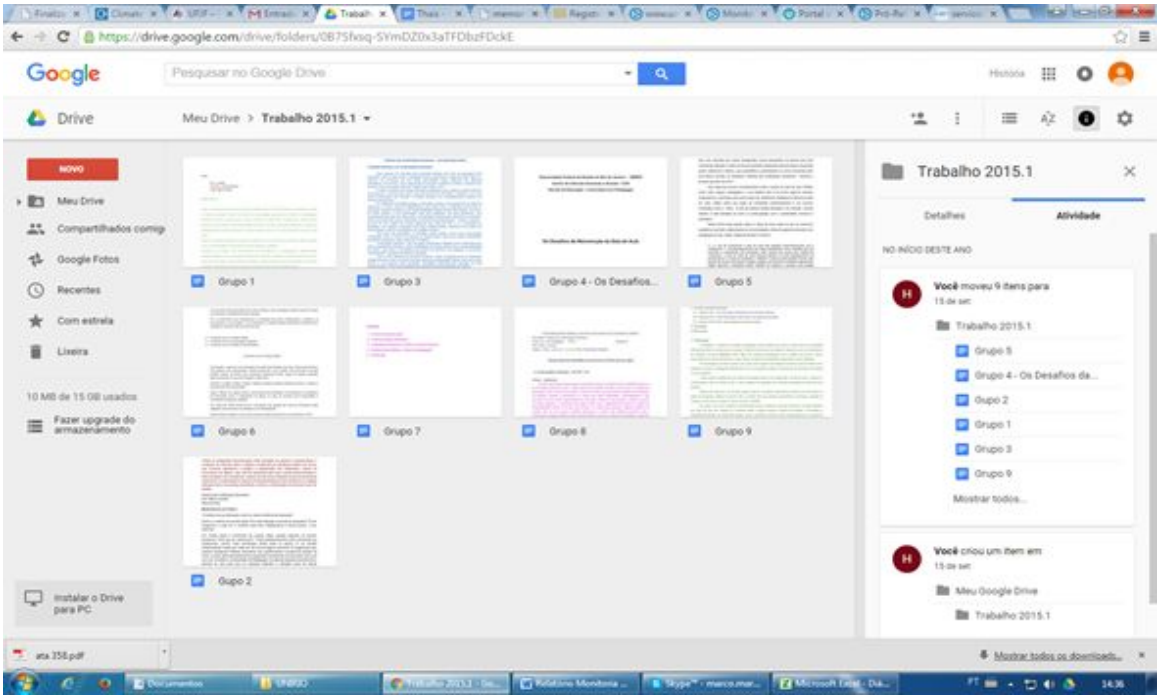
Figura 2: Tela inicial do projeo no Google Drive.



Fonte: acervo pessoal

Os trabalhos realizados em cada semestre são movidos para uma pasta arquivo a fim de abrir novos grupos para o semestre seguinte e manter uma organização, veja a Figura 3:

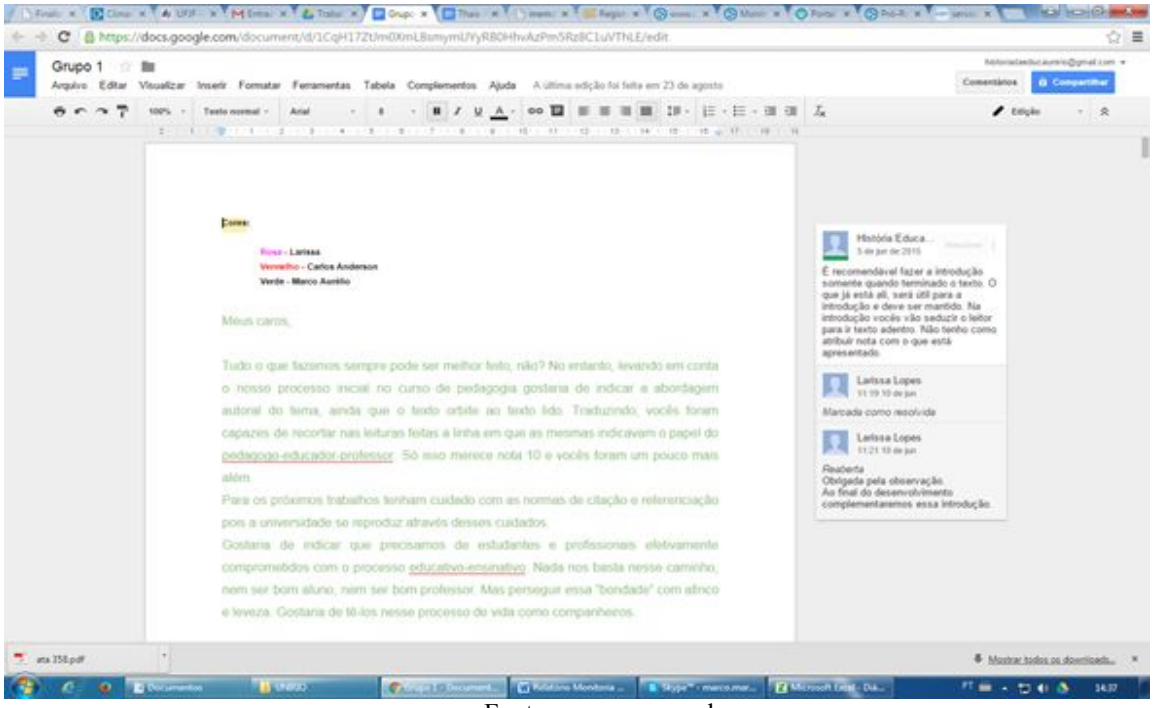
Figura 3: Pasta de arquivamento do projeto no Google Drive.



Fonte: acervo pessoal

Um trabalho em construção: Cada membro do grupo escolhe uma cor para a edição e são lançados comentários críticos e responsivos como aparece na direita da Figura 4:

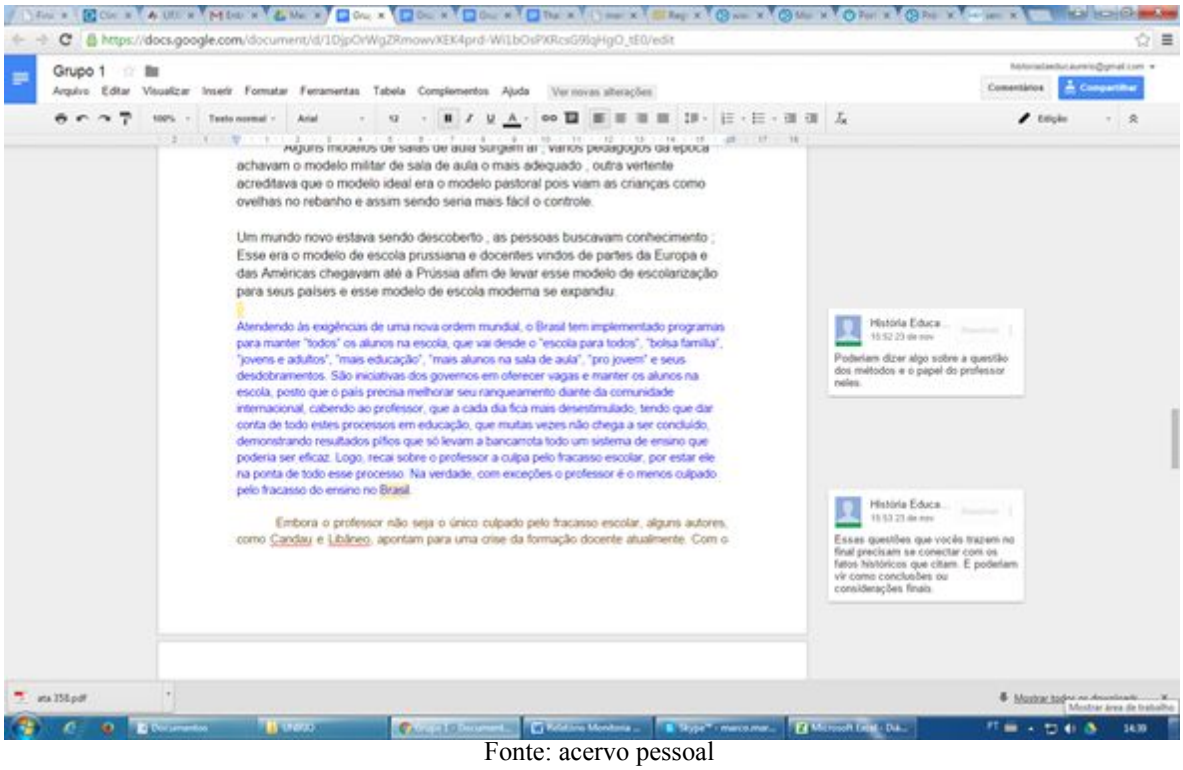
Figura 4: Trabalho em construção no Google Drive.



Fonte: acervo pessoal

Abaixo temos a continuação do trabalho que está em construção por um grupo.

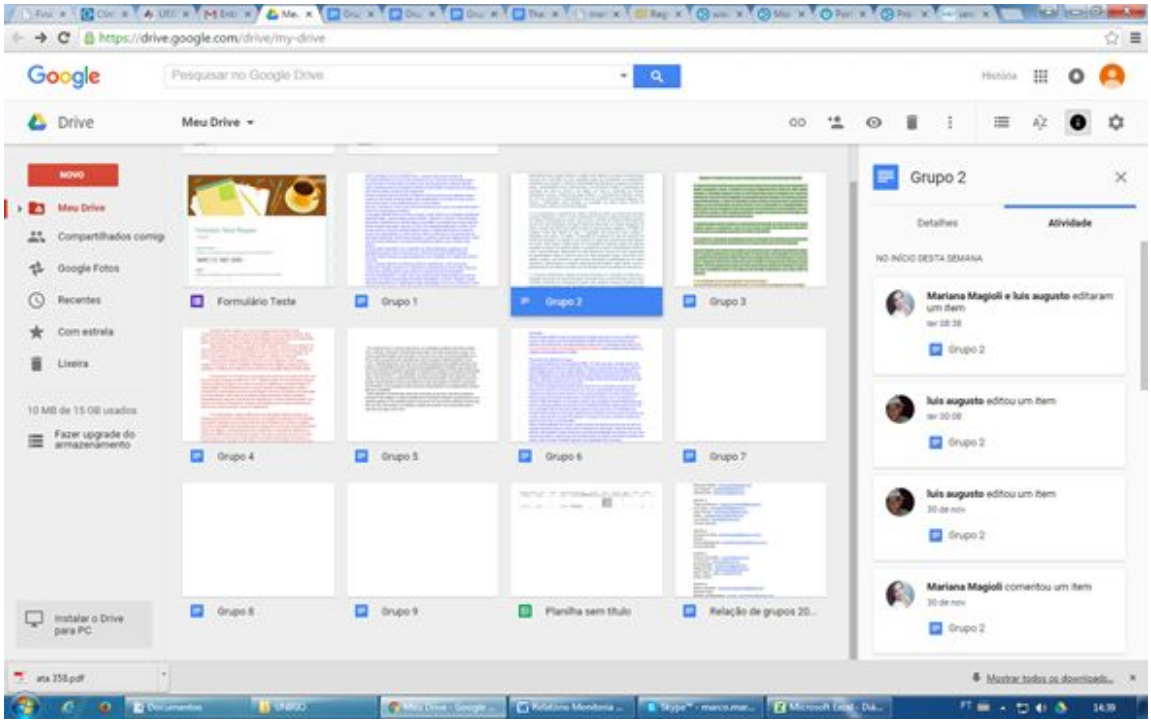
Figura 5: continuação de um trabalho em construção.



Fonte: acervo pessoal

A atividade de cada grupo (e a atividade individual de cada aluno no grupo) fica registrada como na lista à direita apresentada na Figura 6:

Figura 6: registro das atividades.



Fonte: acervo pessoal

Como parte do projeto, também há um perfil no facebook como mais uma opção de comunicação rápida como apresentado na Figura 7:

Figura 7: Perfil em rede social



Fonte: acervo pessoal

O acesso rápido ao registro das movimentações permite a verificação eficaz da participação de cada um no trabalho a fim de buscar uma avaliação justa.

Cabe o questionamento da importância deste projeto e seu vínculo com a inclusão no serviço superior. Ele permite que qualquer estudante tenha a possibilidade de escrever de forma autoral sobre temas importantes para a compreensão do que é a educação e como ela se constrói e desconstrói ao longo do tempo. Possibilita a crítica, o questionamento e a troca de conhecimentos em um ambiente não convencional. Ensina a trabalhar em grupo de modo coerente com a realidade de uma metrópole, como o Rio de Janeiro e a do aluno trabalhador, muitas vezes pais e mães.

Os estudantes se sentem amparados fora da sala de aula para a realização do trabalho sabendo que sempre terão respostas às suas dúvidas de forma rápida e sem precisar sair de casa ou ter de esperar a próxima aula. A metodologia escolhida para esse projeto permite uma flexibilidade maior para os grupos escreverem pois o acesso é através de e-mail e pode ser feito através de qualquer dispositivo on line desde que o estudante tenha acesso a internet. As atividades podem ser simultâneas ou não, uma vez que os registros das orientações e questionamentos e suas respostas ficam registrados.

O projeto visa instituir e aperfeiçoar um espaço virtual para a leitura e a escrita de textos com finalidade didática para a história da educação brasileira, criando e mantendo fontes de consulta e aperfeiçoamento dos estudos de história da educação brasileira em nível de graduação, fomentando e mantendo uma produção coletiva em plataforma virtual, possibilitando verificar com devida atenção a escrita acadêmica, com finalidades didáticas e avaliativas. Sendo assim, o projeto inicia a cada semestre letivo para as turmas de primeiro período.

Cada grupo escolhe uma temática para pesquisar e escrever de forma coletiva. Os temas devem estar relacionados aos eixos de história das instituições escolares. Nos três primeiros semestres do projeto, os grupos deveriam escolher uma temática particular e escrever sobre elas. Avaliamos que esse processo era muito custoso pois os alunos são, em quase sua totalidade, ingressantes de primeiro período. Os alunos perdiam muito tempo para estabelecer essa temática e depois não conseguiam terminar em tempo o texto. Por isso, adotou-se no último semestre a sugestão de temas a fim de aumentar a exploração pelos alunos de temas compatíveis com a linha básica (bibliográfica e historiográfica) da disciplina.

Com os grupos divididos em sala no início do semestre letivo e através de coleta de informações, partimos para o compartilhamento de cada documento com os grupos,

oferecendo acesso restrito ao próprio grupo. Ou seja, cada grupo de alunos só possui acesso ao seu próprio documento.

Disponibilizamos um link de acesso a um *formulário Google* criado também na nuvem de *Google Drive* no site do professor (http://marcounirio.wixsite.com/aula). Lá cada estudante irá preencher seus dados como nome completo, endereço de e-mail compatível e número do grupo formado em sala de aula. O acesso a planilha de dados é restrito ao professor e a monitoria.

Na Figura 8 abaixo temos a aba direcionada apenas para a disciplina História das Instituições Escolares:

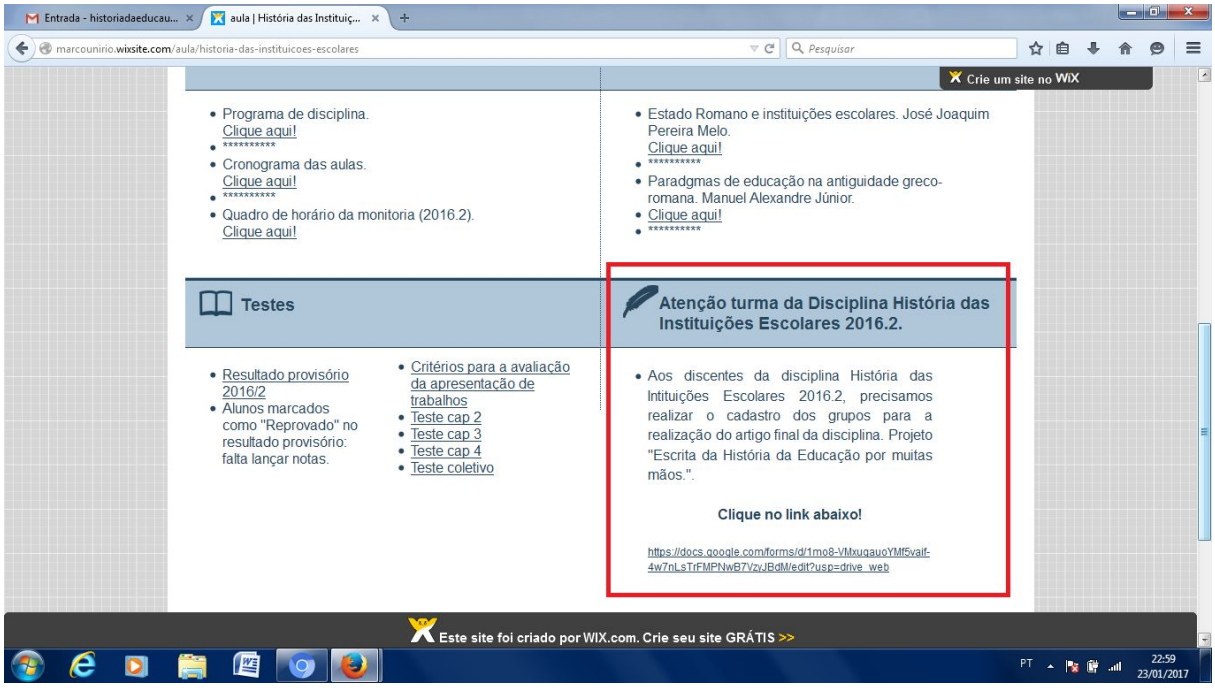
Figura 8: Página História das Instituições Escolares.



Fonte: acervo pessoal

As respostas deste formulário são alocadas em uma planilha automaticamente. Na Figura 9 podemos ver o convite feito aos estudantes para o preenchimento do formulário (destaque em vermelho):

Figura 9: Página História das Instituições Escolares com destaque para o cadastro de grupos



Fonte: acervo pessoal

Com a lista de endereços de e-mails e grupos, a monitoria cria os documentos na nuvem e inicia o compartilhamento. Cada grupo compartilha apenas o seu próprio documento e começa a escrever coletivamente. O primeiro item a ser exigido é um sumário. Através deste item a monitoria e o professor podem acompanhar o desenvolvimento do grupo e oferecer as orientações.

Entre alguns temas escolhidos nestes dois anos de projeto estavam presentes a História da Educação Feminina, A Educação Inclusiva, A Educação de Indígenas na América, A Educação Oriental, Os Jesuítas e a Educação entre muitos outros. O importante é perceber como temas pouco discutidos nas salas de aula do ensino superior foram trabalhados ao longo do projeto e escrito de uma forma diferente e autoral.

A disciplina oferece em aula o estudo de um texto base: “A invenção da sala de aula” (DUSSEL; CARUSO, 2003). Esse texto é lido por todos, apresentados e discutidos em aula. Precede a isso, a assistência, também com discussão, ao documentário “Escolarizando o mundo”. Para a orientação da escrita, a fim de aprender a ler e aproveitar a leitura como estudo e preparação para a escrita, foi programada como leitura obrigatória o texto “Estudo pela leitura trabalhada” (RUIZ, 1982). Após a leitura do texto, os alunos deverão entregar por escrito um resumo ou esquema do próprio texto seguindo as orientações contidas no mesmo.

As discussões da sala de aula tendem a se estender para o trabalho em grupo. No entanto, é a leitura da monitoria e do docente durante o processo de escrita, que permite trazer mais questões para as aulas.

O resultado final do trabalho não se torna mais importante do que o desenrolar da pesquisa e da escrita, por isso é tão importante o acompanhamento contínuo e quase diário do que está sendo discutido por cada grupo e os comentários deixados pelos próprios estudantes, pela monitoria e pelo professor.

No último semestre em que o projeto foi aplicado (2016.2), optamos por marcar uma data após a conclusão de todas as escritas coletivas para um encontro onde cada grupo faria a exposição de seu trabalho. Essa foi a forma encontrada para a divulgação das discussões realizadas acerca de cada temática abordada nas pesquisas a fim de ampliar ainda mais o acesso às bibliografias utilizadas e aos temas que por muitas vezes estão fora das discussões no ensino superior brasileiro.

Conclusões

Em agosto de 2016 foi realizada uma avaliação sobre o projeto e verificou-se que a ferramenta online que utilizamos, permitiu aos alunos uma produção textual coletiva, amparados pela orientação teórica quanto à temática junto ao docente e à monitoria. A avaliação dos textos produzidos foi realizada pela monitoria em conjunto com o docente. Com o apoio da monitoria, o acompanhamento e auxílio aos alunos foram realizados de acordo com o caminhar da produção de cada grupo buscando o pensamento reflexivo e crítico daquilo que se pretendia escrever. A atividade, em geral, provou-se muito rica na exploração, realizada pelos alunos de forma coletiva, resultando em uma escrita autoral, além de promover uma maior discussão e integração destes, construindo desde então uma maior disciplina para a escrita e preparo para realização de atividades de pesquisa no contexto acadêmico.

No fim do último semestre constatou-se os mesmos resultados mostrando que o projeto de fato consegue atingir aos objetivos propostos.

Ao longo do processo, foi possível perceber o interesse de muitos estudantes em pesquisar mais para estender a escrita, não pela quantidade e, sim, pensando na qualidade do trabalho final. As discussões acerca dos temas entre os grupos eram enriquecidas com

perguntas chaves feitas pela monitoria e pelo professor. Estas questões surgiram a partir da leitura do texto e de conhecimentos prévios da monitoria, uma vez que, em alguns casos, a monitoria possuía uma experiência acadêmica mais prática do que o grupo.

Ao longo destes dois anos de projeto encontramos algumas falhas que foram discutidas e contornadas pelo professor e a monitoria. Uma das fraquezas surgiu a partir da questão "O que fazer com os textos coletivos?". Desta forma, aplicamos no segundo semestre de 2016 a ideia de divulgação das pesquisas. Uma data foi marcada após a conclusão dos textos coletivos para que cada grupo pudesse expor o que foi pesquisado, discutido e escrito coletivamente no *Drive* com a finalidade de permitir que toda a turma tivesse acesso aos resultados finais. Durante o desenvolvimento do projeto houveram discussões em sala de aula que possibilitou muitas trocas entre os grupos, mas ainda não existia a possibilidade da discussão dos resultados e as conclusões encontradas.

Referências

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

GOOGLE Inc. **Google docs**. Versão on line. 2017. Disponível em https://www.google.com/docs/about/. Acesso em 09 fev. 2017.

GOOGLE Inc. **Google drive**. Versão on line. 2012. Disponível em https://www.google.com.br/drive/?utm_medium=et&utm_source=about&utm_campaign=et-about. Acesso em 09 fev. 2017.

GOOGLE Inc. **Google hangouts**. Versão on line. 2017. https://tools.google.com/dlpage/hangoutplugin?hl=pt-BR. Acesso em 09 fev. 2017.

RUIZ, João Álvaro. Estudo pela leitura trabalhada. **Metodologia Científica**: Guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1982. p. 34-47

EXPERIÊNCIA DE MONITORIA NO CONTEÚDO CURRICULAR EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR

Risonete Rodrigues da Silva[1]
Mestranda no PPGECM -UFPE/CAA

Ana Maria Tavares Duarte[2]
Profª Adjunta UFPE/CAA

Resumo

O objetivo deste artigo é relatar a experiência como monitora do conteúdo curricular Educação Especial, no ano de 2016. Ofertada no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. Tendo como objetivo geral: oportunizar aos alunos o conhecimento de aspectos referentes à escolarização das pessoas com necessidades educativas especiais, bem como as peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem próprias à essa prática pedagógica. Este trabalho relata a experiência, construída durante os 2 semestres do ano letivo de 2016; que, por meio das atividades de monitoria, utilizamos o teatro como iniciativa inovadora que veio contribuir com a efetivação e com a qualidade da educação inclusiva. Como referencial teórico, estamos ancorados em: Mantoan (2013), Declaração de Salamanca (1994), Silva e Menegazzo (2005), Sassaki (1997), LDB (1996), entre outros. Assim, a partir da vivência os estudantes são estimulados a ressignificar seus conhecimentos construindo novos saberes. Durante a graduação, os docentes em formação têm a oportunidade de aprender a olhar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais de forma mais específica. Ao refletir sobre a inclusão, o docente em formação constrói seu aprendizado por meio da identificação de lacunas de conhecimento. Desta forma, o presente trabalho vem relatar a importância da monitoria na preparação do futuro docente que, bem conduzida, pode contribuir para a melhoria de ensino, para a efetivação de uma escola inovadora e inclusiva e para iniciação à docência.

Palavras-chave: Educação Especial, Ensino Superior, Monitoria.

Introdução

São inúmeros e complexos os desafios que se apresentam para quem atuam na educação infantil, fundamental ou no ensino superior. Porém, esses desafios tende a aumentar quando se tem alunos com necessidades educacionais especiais. Essa realidade impõe a todos os envolvidos a busca de parcerias e trabalho coletivo. Tais buscas, são estratégias privilegiadas para superar os entraves existentes quanto o

[1]Mestranda em Educação em Ciências e Matemática na Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. Pedagoga pela UFPE/CAA. risoneteprof@gmail.com
[2] Profª Adjunta na Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA.

ensino/aprendizagem e até mesmo na questão da convivência. O trabalho coletivo, vem potencializar a efetivação da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, o conteúdo curricular Educação Especial, ofertado no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Tem como objetivo geral: oportunizar aos alunos o conhecimento de aspectos referentes à escolarização das pessoas com necessidades educativas especiais, bem como as peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem próprias à essa prática pedagógica.

Tendo, como objetivos específicos: conhecer a evolução histórica–política e educacional do deficiente. Identificar e caracterizar os principais tipos de necessidades especiais (deficiência visual, auditiva, mental, físicas e múltiplas, condutas típicas, superdotação). Discutir as peculiaridades dos aspectos pedagógicos: currículo, metodologia e avaliação inerentes à educação especial. Compreender a educação especial face ao contexto da inclusão/integração deficiente. Promover a reflexão acerca da pessoa com necessidades educativas especiais como sujeito de direito.

Com o intuito de contemplar os objetivos acima citados, o graduando trabalha com tecnologia assistiva, materiais didáticos adaptados, além de filmes, documentários e sempre ancorados textos de teóricos da área. Também são convidados/as palestrantes com necessidades educacionais especiais, como cadeirantes, cegos, surdos etc. Que vem contribuir para a formação desses profissionais mostrando os entraves, lutas e conquistas que são encontrados no cotidiano escolar e na vida.

O graduando também, pode atuar como monitor. Pois, o conteúdo curricular Educação Especial, pode ter o apoio de dois (02) alunos/as monitores. Um (01) monitor bolsista e um (01) monitor voluntário. Como monitora voluntária de Educação Especial, pretendemos através desse trabalho deixar possíveis contribuições de experiências de inclusão e ações inovadoras no ensino superior.

Educação Especial

Segundo Mendonça (2015, p.2), a Educação Especial, é uma modalidade de ensino, destinada a alunos com necessidades educacionais especiais. Tendo como objetivo proporcionar as ferramentas e os recursos educativos necessários para atender os alunos em suas especificidades. Nesta mesma perspectiva Hollerweger, Santa Catarina (2014, p.4), pontua que:

> A educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos, direcionando suas ações para o atendimento às suas especificidades, orientando a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e desenvolvimento de práticas colaborativas. (HOLLERWEGER, SANTA CATARINA, 2014, p.4).

No Brasil, a Educação Especial, institui-se e expandiu-se por meios de instituições privadas de caráter filantrópico, através da iniciativa dos familiares que tinham melhor condições socioeconômicas e que possuía algum parente com alguma necessidade educacional especial. Mas, essas instituições não tinham condições de atender a todos. Assim, alunos eram excluídos da instituição escolar e da sociedade. Vivendo marginalizados e rotulados de pessoas incapazes.

Segundo Jannuzzi (2006), as questões referentes à Educação Especial foram por muito tempo discutida numa abordagem médico - pedagógica, momento em que eram considerados aspectos médicos e biológicos ou psicopedagógicos com testes de inteligência e adequação de procedimentos.

> Como podemos perceber não há um consenso no termo utilizado para identificar os sujeitos da Educação Especial e, na história da Educação Especial se verifica como esse termo é modificado sem, porém, alterar as relações sociais estabelecidas. A identificação desses sujeitos manteve, ao longo da história, o foco no patológico, utilizando como base os critérios de anormalidades, associado, muitas vezes, ao rendimento escolar (JANNUZZI, 2006, apud LEHMKUHL,2011, p. 64).

Assim, novas abordagens teórica vieram quebrar estigmas e paradigmas quanto as pessoas com necessidades educacionais especiais. A Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP), através do documento Política Nacional de Educação Especial que rege oficialmente os serviços públicos nesta área, considera a Educação Especial como sendo:

> [...] um processo que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob esse enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (BRASIL, MEC/SEESP,1994, p.17).

Ao estudarmos a Declaração de Salamanca (1994), compreendemos que a mesma é um dos documentos que mais provocou uma ressignificação das concepções e das atitudes em relação à organização e funcionamento dos espaços educativos. Onde as

pessoas com necessidades educacionais especiais fossem incluídas em escola de ensino regular. De acordo com Mendonça (2015, p.4), “o objetivo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência”.

Nesta mesma perspectiva, Sassaki (1997) pontua que:

> A inclusão social é um processo, no qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papeis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1997, p.3)

Desta forma, o desenvolvimento de atividades de monitoria para o componente curricular Educação Especial foi significativo para compreender a necessidade da inclusão escolar. Pois, contribuiu com a demanda de formação para o campo de atuação, especificamente, uma vez que o debate da inclusão de alunos com alguma necessidade educacional especial é emergente. Visto que, a inclusão, já é uma realidade nas escolas brasileiras, mas que padece de conflitos frente a formação de professores para atuação em sala de aula, na perspectiva da diversidade.

Neste sentido, no cenário social da atualidade, novos desafios são impostos ao currículo da escola tanto para atender à sua diversidade cultural e ao seu multiculturalismo. Como para satisfazer às exigências e conquistas sintetizadas na luta de setores da sociedade civil organizada na busca por visibilidade social e educativa como política de inclusão social. Assim, Mantoan (2013), vem enfatizar o papel da escola inclusiva para os sujeitos que possui alguma necessidade educacional especial.

> A escola inclusiva, se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender, é aquela que busca construir um coletivo, uma pedagogia que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constrói as aprendizagens. (MANTON, 2013, p. 78).

Essa realidade de inclusão alcança, em seu discurso, não somente atores sociais reflexos das desigualdades econômicas e sociais, mas também políticas. Impõe-se, deste modo, uma formação política que, uma vez direcionada à cidadania no tocante à sua legitimação e reconhecimento possibilitados através da luta pelos direitos sociais, apresenta caráter de uma pedagogia emancipatória.

É neste sentido, que entendemos que uma das contribuições da monitoria à formação acadêmica, profissional e pessoal ao monitor através das atividades propostas permitiram ao monitor entrar em contato com as tarefas desenvolvidas pelos docentes do ensino superior bem como com seus alunos, que trazem características e demandas diferentes daquelas que o licenciando em pedagogia está normalmente habituado a lidar nas Instituições de Ensino Superior.

Ensino Superior

Para a realidade educacional brasileira, que entre tantos desafios, enfrenta problemas como baixos salários, baixa autoestima de professores, desvalorização profissional, ausência de participação da família e da comunidade escolar nos processos decisórios e de acompanhamento das escolas públicas, apresenta-se, nesse cenário, a árdua tarefa da inclusão.

Observa-se, ainda, que velhos paradigmas arraigados ao modelo de escola não são rompidos, dificultando a sua adaptação às novas exigências pelas quais os processos educativos necessitam perpassar. No emergente contexto da inclusão social para o movimento da diversidade, que comporta a Educação Especial, voltada a alunos com necessidades educacionais especiais ao aprendizado.

Diante de tantos desafios, destacamos o não “sucesso” da aprendizagem, que muitas vezes é cobrado pelos familiares do aluno com necessidades educacionais especiais. Por não, entender que a aprendizagem é diferente para cada aluno e que cada pessoa tem seu tempo de desenvolvimento,

Situam-se dificuldades de aprendizagem que apresentam demandas no que se referem às esferas da construção e da elaboração dos saberes frente à sistematização dos conhecimentos e conteúdos exigidos na matriz curricular das escolas.

Nesse sentido, o currículo deve ser entendido como um currículo flexível, adaptável à necessidade do aluno. Dessa forma, na medida em que a gestão pública procura estabelecer uma educação para todos, melhorando o acesso e a qualidade de ensino, a dinâmica da educação especial inclusiva é uma questão insurgente, principalmente no que se refere à adaptação curricular.

Silva e Menegazzo (2005) pontuam, que o controle das diferenças pelo/no currículo parece depender mais da combinação de um conjunto de dinâmicas grupais e consensuais, nomeadamente da cultura escolar, do que de estratégias isoladas ou

prescritas. Portanto, valorizar as diferenças na escola, é de suma importância. Pois, todos os sujeitos são únicos, independente de ter alguma necessidade educacional especial ou não.

Outro desafio, enfrentados pelos professores é a falta de formação adequada. Pois muitos dos docentes que estão nas escolas, principalmente os que tem mais tempo de magistério, não tiveram a oportunidade de ver na sua graduação conteúdos curriculares específicos para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Muitos fazem uma análise crítica quanto as práticas pedagógicas ou quanto a formação dos profissionais de educação. Assim, os docentes são culpabilizados pelo não sucesso (desenvolvimento educacional) do aluno com necessidades educacionais especiais. Mas, com muitos avanços nesta área, ainda há um longo caminho a ser percorrido.

Diante de tais desafios, o MEC (1998) apud Rodrigues (2006) vem evidenciar que não se trata de culparmos os professores pela insuficiência do aprendizado dos alunos.

> Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidencias vêm revelando que a formação de que estes dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que as crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. (MEC,1998, v.1,p.17 apud RODRIGUES, 2006,p.168).

Atualmente, as Instituições de Ensino Superior, vem tentando preencher as lacunas, quanto a formação docente. Pois, a mesma é fator imprescindível para que a escola consiga ser uma instituição inovadora e inclusiva. Disponibilizando meios para que o docente possa adotar em sua prática cotidiana uma postura que venha auxiliar o aluno com necessidades educacionais especiais em seu desenvolvimento social educacional e emocional.

Monitoria

Segundo Brasil/MEC (1996), a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD 9394/96, art.84). “Os discentes da educação poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitorias; de acordo com seu rendimento e seu plano de estudo”. A ações do monitor não, se restringi a tirar dúvidas dos discentes. Vai além, pois, envolve estratégias sistematicamente

estruturadas com grupos de alunos, buscando, sob orientação do professor, coordenar momentos de estudo coletivo e de aprofundamento de temáticas de interesse de parte ou de toda a turma. Pois, as vivências nas atividades de monitoria possibilitam a esse graduando um olhar diferenciado da prática docente através das experiências adquiridas.

Desta forma, este trabalho aborda as vivencias de monitoria referente conteúdo curricular Educação Especial que foi ministrado durante os semestres letivo de 2016.1,2. A partir das aulas que foram conduzidas de forma expositiva. Porém, na perspectiva dialógica, pois todos os sujeitos dialogavam, expunham suas experiências face aos tópicos abordados como a surdez, síndrome de Asperge, TDAH (déficit de atenção e hiperatividade), autismo, superdotação e síndrome de Down.

Diante, das experiências trazidos pelos discentes, pudemos identificar lacunas. Como, a falta de respeito e de aproximação para com os alunos com necessidades educacionais especiais. Após, esse diagnóstico, a prof orientadora, nos autorizou a desenvolver uma atividade pedagógica que concilia-se com o ensino/aprendizagem dos alunos. Respeitando suas individualidades e especificidades, para que suas interações fossem de aproximação com a realidade de uma educação inclusiva.

Monitoria e as ações para uma escola inovadora

Alguns docentes em formação traziam suas experiências diante de seu convívio com discentes com necessidades educacionais especiais, outros de suas relações interpessoais entre seus pares, entre outras. Todas as discussões subsidiadas por um aporte teórico com o fim de fundamentar a prática docente dos pedagogos em formação.

As aulas também foram contempladas com a exibição de filmes, documentários, produção de seminários e a participação da estudante[3] do 3º ano do ensino médio, em uma escola da rede pública na Caruaru-PE. Também tivemos a participação de um aluno[4] do Curso de Economia da UFPE/CAA, que é cadeirante.

Com o ingresso desde aluno de economia na Universidade, especificamente no Centro Acadêmico do Agreste. Ficou nítido a falta de estrutura física do prédio e a falta de formação e sensibilidade por parte de alguns docentes e dos próprios universitários.

[3] Mísia dos Santos Gouveia. Aluna no 3º ano do Ensino Médio da Escola Profª. Elisete Lopes de Lima Pires - Caiuca em Caruaru – PE.
[4] Fernando José Neves. Primeiro aluno cadeirante na Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Aluno no Curso de Ciências da Economia.

Pois, as necessidades específicas do aluno ficaram visíveis. Como a necessidades de rampas, banheiros adaptados e acesso a biblioteca, etc.

As atividades de monitoria, do componente curricular Educação Especial, nos possibilitaram maior aproximação com o discente, acima citado. Pois ao percebermos uma certa discriminação por parte de alguns universitários, nos propomos a fazer uma pequena peça de teatro no qual o aluno cadeirante era o protagonista da história.

A peça mostrava uma personagem que estava gravida de um cadeirante. Quando a mesma apresentava o noivo a sua família, eles demonstravam atitudes de preconceitos e descriminação. Esta atividade, foi positiva, pois mostrou um pouco dos desafios e da realidade que o aluno de economia passou e passa diante da sociedade e também ao ingressar na universidade.

Também através da monitoria, fizemos contato com o NACE[5] – Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco. O qual nos apoiou nas oficinas inclusivas. Disponibilizando duas (02) cadeiras de rodas, vendas, material em braile, etc. para fazermos uma oficina onde os alunos da UFPE/CAA. Podiam andar de cadeiras de rodas, andar com os olhos vendados etc. passando por situações diversas que as pessoas com necessidades especiais passam.

A função de monitora, possibilita colocar em prática as teorias abordadas na sala de aula. Assim, podemos vivencia que a teoria e a prática andam paralelamente. Todos os planejamentos das atividades curriculares se dava em conjunto. Coube a monitora acompanhar a elaboração e desenvolvimento das atividades propostas aos discentes do 7º período do curso de Pedagogia, como os seminários, as resenhas dos textos utilizados nas aulas, acompanhar a produção de artigos e a confecção dos materiais pedagógicos adaptados.

Como função de monitoria, realizamos a seleção de filmes que dialogassem com a temática do plano de aula, como a deficiência física, visual, auditiva e cerebral etc. Além do contato e acompanhamento dos palestrantes que compartilhou sua história de como é ser cadeirante e como a família e a sociedade ver essas pessoas com necessidades especiais. Além de relatar sobre sua vida escolar e sua expectativa ao ingressar na universidade.

[5] O Núcleo de Acessibilidade da UFPE é um órgão executivo da Administração Superior, diretamente subordinado à Pró-reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES) e tem por finalidade atender, conforme expresso em legislação vigente, aos discentes, docentes e técnico-administrativos em educação com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, transtorno funcional específico da aprendizagem.

Como requisito para ser monitor é ter disponibilidade de 12 horas semanais para auxiliar os discentes do 7º período do curso de pedagogia em suas atividades em relação ao conteúdo curricular Educação Especial. Esses encontros ocorreram presencialmente e virtualmente em diferentes horários de acordo com a disponibilidade da monitora e dos discentes.

Portanto, a importância da monitoria no conteúdo curricular Educação Especial vai muito além da troca de experiências e conhecimentos entre professor orientador e aluno monitor, durante o programa de monitoria. Além de despertar vocações, prevenir erros futuros, pois a monitora está permeando os dois universos, o da docência e o do discente ao mesmo tempo, aprendendo com suas demandas, entraves e conquistas algo fundamental para a apreensão e produção de conhecimentos para o campo de atuação como pedagoga.

Pois, o monitor serve de elo entre o docente e os discentes, tornando as atividades de mero requisitos para obtenção de notas e aprovação no curso, para uma atividade mais humanizada e descontraída. Visto que, o discente sente-se mais à vontade em dividir suas inquietações, dificuldades, até mesmo “medos” e timidez, pois quem está auxiliando-o também é discente e que passou recentemente pelas mesmas dificuldades.

Assim, os ensinamentos adquiridos junto ao professor orientador e aos discentes do 7º período do curso de Pedagogia vem acrescentar na vida profissional e pessoal do monitor, revelando-lhe novos horizontes e perspectivas acadêmicas.

Desta forma, compreendemos que o programa de monitoria contribui de forma significativa na formação acadêmica, profissional e pessoal dos/as monitores. Pois, a experiência da docente contribuiu muito para uma aproximação com o universo das Instituições de Ensino Superior.

Considerações finais

No período 2016.1,2 no qual exercemos a monitoria do componente curricular Educação Especial, estávamos cursando 8º e 9º período do curso de Pedagogia, o qual foi concluído com êxitos, sendo aprovada em todas componentes curriculares estabelecido pelo curso sendo uma delas a construção do Trabalho de Conclusão de Curso -TCC.

Neste mesmo período, participei da seleção de Mestrado (PPGECM) na qual fui aprovada. Além de possibilitar a oportunidade de participar de Congressos Nacionais e

Internacionais, como o III CONEDU – Congresso Nacional de Educação e o II CINTEDI-Congresso Internacional de Educação Inclusiva, entre outros.

Ao auxiliar o docente e servi como ponte entre a docente e os discentes, a aluna monitora estará adquirindo um olhar mais sensível quanto a educação especial e à docência, pois a rotina do ensino, o preparo de aulas bem como treinamento da postura diante das diversas situações encontradas na sala de aula, serve como bases sólidas para quem deseja seguir a carreira acadêmica.

Consideramos que para o monitor tal experiência, na medida que ao envolvê-lo com o planejamento da disciplina, atualização de referências bibliográficas e acompanhamento sistemático aos alunos favoreceu tanto seus estudos quanto o aprofundamento de temáticas já tratadas anteriormente no curso, na perspectiva da educação especial e inclusiva.

A autonomia e iniciativa da monitora, em relação a sugerir a profª orientadora o teatro como atividade avaliativa. Foi na realidade uma iniciativa inovadora para quebrar as barreiras existente entre alguns universitários com relação a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior.

Tal autonomia, só foi possível, mediante a postura da profª orientadora que tem como objetivo orientar e preparar os docentes em formação, para que sejam profissionais autônomos. Com capacidade de usar seu senso crítico para contribuir com a educação inclusiva de modo positivo e construtivo dentro da sociedade em que vivem.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto**. Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9.394, de 23 de dez. 1996.

Hollerweger, Silvana. Santa Catarina, Mirtes Bampi. A **Importância da Família na Aprendizagem da Criança Especial.** Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. REI – Revista de Educação do Ideau. Vol. 9 – Nº 19 - Janeiro - Junho 2014 Semestral ISSN: 1809-6220.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

LEHMKUHL, Márcia de Souza **Educação Especial e Formação de Professores em Santa Catarina:** vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da

formação continuada. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5.ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **Educação Especial e Educação Inclusiva**: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo. Triângulo Mineiro – MG -2015.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo um mundo para TODOS**. Coleção Inclusão. WVA. Rio de Janeiro, 1997.

SILVA, F. C. T.; MENEGAZZO, M.A. **Escola e Cultura Escolar**: gestão controlada das diferenças no/pelo currículo. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu - MG. 2005. p. 1-17

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura / Ministério da Educação e Cultura da Espanha. **Declaração da Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Brasília, 1994.

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO HUMANA SOB O PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PADRE FRANCISCO SILVA – CAMPINAS, SP

Crislaine Matozinhos Silva Modesto
Mestranda em Ciências Sociais na Educação, Faculdade de Educação/ UNICAMP
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

RESUMO

A educação, um direito social, faz parte das condições mínimas para que se tenha uma vida digna. Portanto, faz-se necessário explicitar que a educação possibilita a conscientização para o pleno desenvolvimento da pessoa. Em suma, partimos do pressuposto que o acesso a este direito liberta o indivíduo das amarras da ignorância a respeito de seus próprios direitos e deveres, que forma o sujeito autônomo para que encare e enfrente a realidade. Sendo assim, nosso lócus é descrever relatos de experiências vivenciados pelos alunos matriculados na Escola de Educação Integral Padre Francisco Silva no município de Campinas, São Paulo. É uma unidade educacional de ensino fundamental em tempo integral que atende alunos de 1º ao 5º ano, que tem por objetivo educar seus alunos para ocupar seu espaço na sociedade em que estão inseridos de forma ativa, crítica, participativa buscando transformar a si mesmo e a sociedade em que vive positivamente. Nesta perspectiva, o objetivo geral deste trabalho é discutir como é que o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana ganha materialidade no cotidiano escolar, cujo, a materialização deste princípio acontece na escola e não se dá na retórica governamental. Todavia, esta instituição deve ter um olhar que acolhe e não segure nenhum a menos. As ações pedagógicas se mostram que embasadas nos princípios elencados no Projeto Piloto para as Escolas de Educação Integral, juntamente, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Isto posto, a equipe escolar almejam novos paradigmas educacionais, buscando o rompimento da rotina engessada e aprisionada de lousa, giz e caderno, para uma pedagogia que se apropria dos conhecimentos de uma forma diferenciada. Não é um exercício fácil ou tranquilo, no entanto, os docentes estão dispostos a tentar, e mais que tentar "a fazer", pois só assim que é possível que este sujeito pensante a "criança" ganhe dignidade e as ações educativas se configurem como práticas de inclusão e inovadoras.

Palavras-chave: Educação Integral. Dignidade da Pessoa Humana. Tempo Escolar Ampliado.

INTRODUÇÃO

Falar sobre a educação requer-se enfatizar que é um dos elementos dos direitos fundamentais, quando a criança adquire este direito com qualidade, ela ganha dignidade. Acreditamos que a educação é o maior tesouro da humanidade, pois possui o poder de mudar toda uma estrutura societária. Conforme Moll et al. (2012), estamos nos referindo à educação

como condição de formação abrangente, uma formação que contemple o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que possa incidir na superação das desigualdades sociais.

Trazer o elemento do Direito Constitucional o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana é crucial, pois é em torno dele que gravitam todos os direitos fundamentais. Para tanto, Sarlet conceitualiza o princípio como qualidade intrínseca da pessoa humana, é irrenunciável e inalienável, constituindo elemento que qualifica o ser humano como tal e dele não pode ser destacado, de tal sorte que não se pode cogitar na possibilidade de determinada pessoa ser titular de uma pretensão a que lhe seja concedida a dignidade (SARLET, 2002). Este princípio está ligado ao conceito de mínimo existencial ou o direito às provisões necessárias. Posto assim, Ingo Wolfgang Sarlet sinaliza:

> A noção do mínimo existencial é compreendida como um conjunto de prestações materiais que asseguram a cada indivíduo uma vida com dignidade, que necessariamente só poderá ser uma vida saudável, que corresponda a determinados patamares qualitativos que transcendem a mera garantia da sobrevivência física (mínimo vital), nos revela que a dignidade da pessoa atua como diretriz jurídico material tanto para a definição do núcleo essencial, quanto para a definição do que constitui a garantia do mínimo existencial, que na esteira de farta doutrina, abrange bem mais do que a garantia da mera sobrevivência para assegurar o exercício das liberdades fundamentais (SARLET, 2008, p. 28-29).

Neste sentido, temos como núcleo investigativo como é que o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana ganha materialidade na escola, no qual entendemos que este equipamento público é o que garante essa humanidade. Tratando do tema de discussão da atualidade a educação integral com a ampliação da jornada, aguçou a curiosidade em identificar e descrever quais as práticas educativas que comungam com conceito de educação que ela se propõe.

Sendo assim, no ano de 2013 a Secretaria Municipal de Educação de Campinas abriu espaços de diálogo e constituiu comissões de estudos, objetivando à produção de subsídios para implementação da política pública de educação integral nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. Implementado o Projeto Piloto no ano de 2014, inicialmente em duas escolas pilotos, a EEI Zeferino Vaz e a EEI Padre Francisco Silva, posteriormente à medida que o projeto ganha visibilidade e se compromete com uma proposta de educação que visa a emancipação humana, em 2015 se estende para mais três escolas: EEI Raul Pila; EEI Padre Avelino Canazza e EEI/EJA João Alves dos Santos. Logo, em 19 de outubro de 2015 passam a integrar ao projeto piloto o CEMEFEJA Paulo Freire, totalizando seis unidades educacionais (CAMPINAS, 2014).

Diante do exposto, limitou-se a escolha a observação na Escola de Educação Integral Padre Francisco Silva, vale resgatar a proposta de educação integral apresentada nas fontes

documentais da Rede Municipal de Ensino de Campinas que adota a "concepção que considere os sujeitos em sua condição multidimensional" (CAMPINAS, 2014, p.08). De acordo com Gonçalves (2006), este conceito define-se não apenas na dimensão cognitiva, mas na compreensão do sujeito corpóreo, na ótica integral da emancipação humana e social. Propõe uma aprendizagem completa e consubstanciada por atos educativos que instiga experiências capazes de desenvolver todas as habilidades e que assume por completo a formação humana, abrangendo todas as dimensões que compõem a vida do sujeito.

Porquanto, diríamos que os moldes traçados caracteriza uma escola empenhada na construção de um projeto pedagógico autônomo e articulado dialeticamente com as dinâmicas sociais, capaz de garantir a formação crítica do cidadão, sendo fundamental para uma educação crítica e comprometida. Entretanto, a escola não é a única detentora do conhecimento, mas "é a instituição", que desenvolve determinadas formas de pensamento. Conforme as Diretrizes Curriculares do Município, o aprendizado é experiência fundamental para o desenvolvimento humano, visto que, cria saltos qualitativos nas habilidades demandadas na solução de problemas práticos e teóricos (GODOY, 2012).

> O objetivo último de nosso trabalho deve ser o de mobilizar, cotidiana e incansavelmente, as condições que permitam, a todas as crianças, jovens e adultos de nosso município, o desenvolvimento de processos educativos criadores de uma nova vida, uma nova humanidade. Esta compreensão exige que possamos transformar nossas escolas em espaços educativos com profundas ligações com a atualidade da vida social e cultural. Uma escola pública como espaço de formação de educadores e educandos nas múltiplas dimensões da formação humana: cognitiva, ética, política, cientifica, cultural, lúdica e estética, espaço de construção de sujeitos críticos, de investigação permanente da realidade social e comprometida com a educação integral de nossas crianças, jovens e adultos. (Diretrizes das Unidades Educacionais da Rede/Fumec – Documento DEPE, Abril de 2005) apud (GODOY, 2012, p. 18).

A concepção de educação adotada na rede de ensino se opõe à educação bancária e reafirma a opção pelo que Paulo Freire chamou de "educação libertadora". Esta contemplaria uma didática fundada no diálogo, na opção pelos conteúdos significativos para a compreensão crítica da realidade e na rejeição aos métodos que induzem aos alunos à passividade no ato de aprender.

> [...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente [...]. Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 1989, p.68).

Nesta perspectiva, o Projeto Piloto de Educação Integral de Campinas alista princípios para conjugar a intensidade das ações e orientar o currículo nas práticas educativas e a não fragmentação e hierarquização dos conhecimentos (GODOY, 2012).

OBJETIVO GERAL

- Discutir como é que o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana ganha materialidade no cotidiano da escola.

Objetivos específicos

- Descrever os princípios que norteiam as práticas educativas;
- Apresentar relatos de experiências vivenciadas pelos alunos.

MÉTODO

Na busca de entender e aprofundar a discussão, destacamos a relevância em vivenciar as relações do cotidiano escolar, no qual permite a compreensão sobre os acontecimentos dos quais têm para os sujeitos, visto que, ressaltar a importância da interação simbólica e da cultura para a compreensão do todo (BOGDAN, BICKLEN, 1994). Em suma, no âmbito da fundamentação teórica, a busca bibliográfica orientada pelos conceitos básicos de uma teoria servirá para compreender, explicar e dar significado ao assunto que lhe interessa, de forma a familiarizar-se com ele. Segundo Triviños (1987, p.102) “apoiado num conjunto de conceitos, de alguma maneira, está iluminando uma parte da realidade e terá, sem dúvida, maior segurança para realizar a sua ação”.

Desta forma, acompanhar a implementação do Projeto Piloto de Educação Integral na EEI Padre Francisco Silva, e descrever como é que o princípio da dignidade da pessoa humana ganha materialidade no cotidiano da escola, nos instiga armar com curiosidade (BEAUD, WEBER, 2014, p.11). Para os autores, a curiosidade conduz a investigação na aproximação dos zoons, “os detalhes” do real, ou seja, relatar as experiências de inclusão e ações inovadoras no ensino fundamental.

DESENVOLVIMENTO

A escola é espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas. É uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do país que, juntas, formam a nação. Essa concepção de escola exige a superação das práticas engessadas, a construção do currículo até aos critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade (DICEI, 2013).

Moreira e Candau (2006), apresentam definições atribuídas a currículo a partir da concepção de cultura como prática social, como as manifestações artísticas, a cultura expressa significados atribuídos a partir da linguagem. Essa concepção é definida como "experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes" (MOREIRA, CANDAU, 2006, p. 22). Entretanto, Godoy (2012) conceitualiza:

> [...] optamos pela definição de currículo como um conjunto de práticas culturais que reúne saberes/conhecimentos e modos de se lidar com os mesmos, além das relações interpessoais vivenciadas no ambiente educativo. Currículo é, portanto, muito mais que uma lista de conteúdos e estratégias de ensino. Os documentos escritos que expressam o trabalho da escola nos contam sobre o currículo, mas o próprio cotidiano, muitas vezes, diz coisas que escapam a tais registros (GODOY, 2012, p. 09).

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é necessário fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois é o lugar que rompe com a ilusão da homogeneidade (DICEI, 2013). Salienta-se que, a escola é, ainda, espaço em que se abrigam desencontros de expectativas, mas também acordos solidários, norteados por princípios e valores educativos pactuados por meio do projeto político pedagógico concebido segundo as demandas sociais e aprovado pela comunidade educativa.

Diante do exposto, levantamos alguns dos relatos de experiências de aprendizado, realizados na unidade educacional EEI Padre Francisco Silva e identificamos que as atividades pedagógicas estão fundamentadas nos princípios listados no Projeto Piloto de Educação Integral

tais como nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Campinas, contemplados assim no Projeto Político Pedagógico, a saber:

> - **Valorização da experiência extraescolar dos alunos**, promovendo um conhecimento contextualizado nas práticas sociais. Os problemas vividos em cada realidade local, os saberes, hipóteses e propostas mobilizados pelos alunos na busca de soluções devem ser articulados com o que se estuda na escola;
> - **Apropriação e produção de cultura**, compreendendo-a como realizações humanas nos diferentes campos, considerando todos os membros da comunidade escolar como sujeitos ativos. Nessa perspectiva, todo o trabalho da escola é compreendido como uma produção cultural;
> - Promoção de uma **postura investigativa do aluno**, proporcionando-lhe situações didáticas planejadas que contribuam para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Abordagens interdisciplinares, pesquisas a partir de temas ou complexos geradores, estudo do meio e tantas outras propostas metodológicas que promovam o espírito investigativo, devem ser analisadas e incentivadas pelos professores;
> - **Articulação com o mundo do trabalho**, entendendo-se o trabalho como processo pelo qual o homem produz sua existência material e subjetiva, transformando o mundo e a si mesmo;
> - **Tematização das questões de classe, de gênero, de sexualidade e étnico-raciais** que marcam as relações dentro da escola, de modo a superar as práticas de preconceito, discriminação e exclusão;
> - **Educação para a cidadania**, não uma cidadania futura, mas a cidadania presente, que se constrói no dia a dia, a partir da reflexão e análise dos problemas, objetivando levar o aluno a desenvolver sua atuação na sociedade. Como espaço educativo, a escola deve estimular a participação e colocar o conhecimento a serviço da efetivação do exercício da cidadania (CAMPINAS, 2014, p. 09-10).

Antes de apresentarmos algumas das experiências, partimos da discussão conceitual que princípios são vigas mestras, é o que sustenta, que fundamenta ou a essência de algum fenômeno (ASSIS, 2012). Isto posto, existe um modelo de como operar, torna-se um orientador, "uma bússola" na formulação dos planos de educação. Sendo assim, conceber a **valorização da experiência extraescolar dos alunos**, remete à ideia de práxis, que se define pelo movimento dialético entre a teoria e a prática, entre a vida na escola e a vida fora dela. O docente deve conhecer, respeitar e trazer as experiências extraescolar dos alunos para a escola, pois neste princípio derruba o pensamento que os alunos são apenas uma tábula rasa.

Para a autora Ângela Meyer Borba, compreende que a experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, as atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos, incorpora a experiência social e cultural por meio das relações que estabelece com os outros, entre adultos e crianças (BORBA, 2006). Neste sentido, a atividade apresentada abaixo foi desenvolvida com os alunos do 3º ano do ensino fundamental, um novo modo de aprender os conceitos geométricos. Com a construção de pipas o aluno tem a oportunidade de estudar brincando e colocar em prática o que já foi ou está sendo desenvolvido em aula. Isto ocorre,

pois ao construir as pipas, cada aluno teve a oportunidade de verificar as noções geométricas desenvolvidas e associá-las ao que estava sendo visualizado.



Figura 1 – Construção de Pipas Planas e Integração entre funcionários e alunos[1]
Fonte: Acervo da Unidade Educacional



Figura 2 – Alunos do 3º ano B – turma 2016[2]
Fonte: Acervo da Unidade Educacional

[1] Com o devido consentimento dos responsáveis.
[2] Com o devido consentimento dos responsáveis.



Figura 3 – Alunos empinando pipa no campo da escola[3]
Fonte: Acervo da Unidade Educacional

Para Araújo (2012), a cultura é como um conjunto de subjetividades, crenças, valores, ritos e símbolos articulados e compartilhados por um grupo, define padrões de pensamentos e sentimentos que, selecionados historicamente, são transmitidos de um grupo a outros. O encontro da riqueza cultural de que somos herdeiros interagindo com novas produções, sinaliza o princípio **apropriação e produção cultura**, cujo a cultura enquanto prática e de representação, conduz ao entendimento de toda prática escolar é cultura. Contudo, de forma particular a cultura escolar, o modo como a escola se institui, se organiza, se apropria de elementos de cultura, faz determinadas representações dela e produz práticas com vistas à formação humana (SILVA, 2009). A fim de encaminhar a discussão, é importante refletir sobre as relações entre arte, cultura e conhecimento no espaço escolar, focalizando a importância da apreciação e da criação artístico-cultural dos alunos.

> A arte, a linguagem e o conhecimento, de modo geral, são frutos da ação humana sobre o mundo, sobre a realidade. Ao mesmo tempo em que o criamos, agem sobre nós, identificando-nos de muitas maneiras, dependentes do tempo histórico e dos grupos sociais em que nascemos. Assim, a arte, a linguagem e o conhecimento fazem parte do acervo cultural do homem, como resultado de suas necessidades, novas formas de inserção no mundo e de visão deste mundo, quando, como autores, dançamos, pintamos, tocamos instrumentos, entre muitas outras possibilidades, elaborando e reconhecendo de modo sensível nosso pertencimento ao mundo (BORBA, GOULART, 2006, p. 48).

A citação acima nos ajuda a compreender que ninguém cria no vazio e sim a partir das experiências vividas, dos conhecimentos e dos valores apropriados.

[3] Com o devido consentimento dos responsáveis.



Figura 4 – Alunos na Casa de Cultura Tainã, Peça Teatral O menino e a bola
Fonte: Acervo da Unidade Educacional



Figura 5 – Apresentação de Dança Grupo JOCAD[4]
Fonte: Acervo da Unidade Educacional



Figura 6 – Capoeira[5]
Fonte: Acervo da Unidade Educacional



Figura 7– Caminhada Amostra Cultural
Fonte: Acervo da Unidade Educacional

[4] Com o devido consentimento dos responsáveis.
[5] Com o devido consentimento dos responsáveis.



Figura 8- Apresentação Caminhada[6]
Fonte: Acervo da Unidade Educacional



Figura 9- Alunos, Professores e Funcionários[7]
Fonte: Acervo da Unidade Educacional

Neste princípio, **postura investigativa do aluno**, nota-se a importância do papel do educador, pois, o ato de não dar respostas prontas provoca a curiosidade (ALVES, 1994). O professor não é aquele que se coloca acima ou diante de seus alunos para "instruí-los", mas é quem, com eles faz a caminhada. Seu papel é crucial enquanto, pelo diálogo e pela problematização amorosa e respeitosa, vai conduzindo um processo de desvelamento da ciência, da realidade e da própria existência humana.

Para isto, é preciso que tenha clareza da sua intencionalidade pedagógica, agir com intencionalidade é organizar a aula de maneira consciente, planejada, criativa e capaz de produzir um efeito positivo na aprendizagem do aluno. Convém lembrar que essa vai além do "ritual" de planejamento de conteúdos, ela incide principalmente na postura do professor, que deve buscar o tempo todo um diálogo elucidativo, formativo e proativo. Ajustando-se, precisamente, o seu discurso na tentativa de construir no seu aluno algo maior que a transmissão de conceitos e teorias. Em suma, "o professor deve ter clareza sobre o ponto de partida e chegada da reflexão e da análise" (MOLL et al., 2012, p. 90).

[6] Com o devido consentimento dos responsáveis.
[7] Com o devido consentimento dos responsáveis.



Figura 10 – Aula de Ciências Astronomia[8]
Fonte: Acervo da Unidade Educacional



Figura 11 – Pesquisa Laboratório de Informática[9]
Fonte: Acervo da Unidade Educacional



Figura 12 – Experiências Foguete Lançador de Canudos[10]
Fonte: Fonte: Acervo da Unidade Educacional

[8] Com o devido consentimento dos responsáveis.
[9] Com o devido consentimento dos responsáveis.
[10] Com o devido consentimento dos responsáveis.



Figura 13 – Estudo do Meio Museu Catavento[11]
Fonte: Acervo da Unidade Educacional



Figura 14 – Espaço Engenho Eletromagnetismo[12]
Fonte: Acervo da Unidade Educacional



Figura 15 – Espaço Sociedade - Estúdio de TV [13]
Fonte: Acervo da Unidade Educacional



Figura 16 - Espaço Engenho Eletromagnetismo[14]
Fonte: Acervo da Unidade Educacional

A discussão sobre a **articulação com o mundo do trabalho** no cotidiano escolar, significa relacionar como espaço de transformações, ou seja, o trabalho enquanto atividade transformadora, intencional, planejada e voltada à realização das necessidades humanas, tem um grande potencial educativo. É assim que o trabalho pedagógico na escola deve abordar o mundo do trabalho concreto na sociedade, levando as crianças, jovens e adultos a compreenderem a importância do trabalho para a vida social, as bases científicas dos processos produtivos e as contradições entre um modelo de organização do trabalho alicerçado no espírito de coletividade e emancipação humana, e um outro modelo, fundado na exploração, submissão e precarização da vida dos trabalhadores.

[11] Com o devido consentimento dos responsáveis.
[12] Com o devido consentimento dos responsáveis.
[13] Com o devido consentimento dos responsáveis.
[14] Com o devido consentimento dos responsáveis.



Figura 17 – Construir Brinquedos com Material Reciclado[15]
Fonte: Acervo da Unidade Educacional



Figura 18 – Transformar os espaços de Brincar
Fonte: Acervo da Unidade Educacional



Figura 19 – Tabuleiro Jogo da Velha
Fonte: Acervo da Unidade Educacional



Figura 20 – Tabuleiro Jogo de Dama
Fonte: Acervo da Unidade Educacional



Figura 21 - Amarelinha
Fonte: Acervo da Unidade Educacional

[15] Com o devido consentimento dos responsáveis.

Conforme Brandão (2012), elucida que existe algo muito simples, a descoberta do outro, no qual cada pessoa é única e original, menina ou menino, temos diante de nós “professores” uma turma de alunos, uma comunidade aprendente. São pessoas humanas a serem formadas a partir de si mesmos, de dentro para fora, e de acordo com suas vocações individuais. Em suma, cada pessoa é uma fonte única de vida, de sentimentos, de sentidos de vida e de saberes.

Ainda, exige-se da comunidade pedagógica colocar-se ao lado do diálogo, a troca de vivências, afetos e saberes. Desta maneira, comparece assim o princípio **tematização das questões de classe, de gênero, de sexualidade e étnico-raciais,** em que estão diante de nós reconhecer as diferenças e superar preconceitos. De acordo com Kramer (2006), crianças, jovens e adultos não formam uma comunidade isolada, mas sim, grupos que expressam pertencimento. São sujeitos sociais, nascem no interior de uma classe, de uma etnia, têm costumes, valores, hábitos e experiências que interferem em suas ações e nos significados que atribuem a sociedade e as coisas.



Figura 22 – Projeto Cultura Afro-Brasileira[16]
Fonte: Acervo da Unidade Educacional



Figura 23 – Casa Tainã Projeto Cultura Afro-Brasileira[17]
Fonte: Acervo da Unidade Educacional

[16] Com o devido consentimento dos responsáveis.
[17] Com o devido consentimento dos responsáveis.

A **educação para a cidadania** pretende fazer de cada pessoa um agente de transformação. A formação política, que tem no universo escolar um espaço privilegiado, deve propor caminhos para mudar as situações de opressão. Muito embora outros segmentos participem dessa formação, como a família ou os meios de comunicação, não haverá democracia substancial se inexistir essa responsabilidade propiciada, sobretudo, pelo ambiente escolar (CAMPINAS, 2014). Desta forma, os alunos devem ser compreendidos com um ser complexo e contextualizado frente a realidade em que vive. Reafirma-se, construir cidadania é também construir novas relações e consciências. Para Godoy (2012), a cidadania é algo que não se aprende com os livros didáticos, mas com a convivência, na vida social e pública, é no convívio do dia-a-dia que exercitamos a nossa cidadania, através das relações que estabelecemos com os outros.



Figura 24 – Projeto Plantio[18]
Fonte: Acervo da Unidade Educacional



Figura 25 – Mudas e Plantas[19]
Fonte: Acervo da Unidade Educacional



Figura 26 – Desenho Projeto Plantio
Fonte: Acervo da Unidade Educacional

[18] Com o devido consentimento dos responsáveis.
[19] Com o devido consentimento dos responsáveis.



Figura 27 – Leitura Deleite[20]
Fonte: Acervo da Unidade Educacional

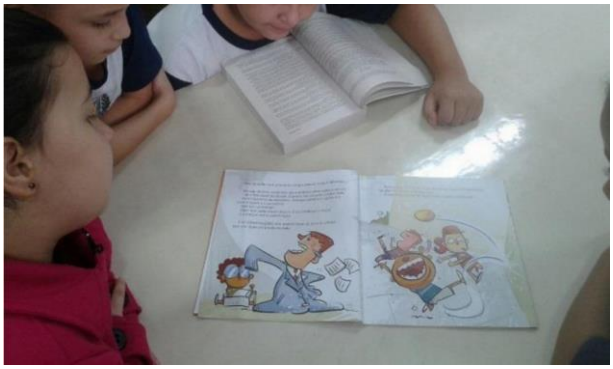


Figura 28 – O Livro Das Combinações[21]
Fonte: Acervo da Unidade Educacional



Figura 29 – Conhecendo nossa Constituição Federal de 1988[22]
Fonte: Acervo da Unidade Educacional

CONCLUSÕES

A educação constitui um processo de formação dos sujeitos de direitos com práticas de promoção da dignidade humana e resistentes a todas as formas de violação, porém, é necessário uma educação que forme sujeitos com uma postura consciente e crítica. Todavia, consideramos que, a escola muitas das vezes é a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado para a grande maioria da população. Esse dado aumenta a responsabilidade atribuída à escola, na

[20] Com o devido consentimento dos responsáveis.
[21] Com o devido consentimento dos responsáveis.
[22] Com o devido consentimento dos responsáveis.

função de assegurar os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural. Ponderamos que, no desempenho de suas funções de educar e cuidar, a escola deve acolher, buscando construir e utilizar métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às características singulares dos alunos.

Discorrendo sobre as experiências, avaliamos que as propostas pedagógicas fundamentadas nos princípios sinalizados nos documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino, recupera a discussão do currículo não esgotado e o aluno no centro do processo do ensino aprendizado. Nesta dinâmica da unidade educacional, identificamos a diversidade de práticas e propostas que assumem uma postura de resistência frente ao problema da precarização das formas de assumir a educação. O grupo pedagógico da unidade educacional assume a oferecer novas vivências aos alunos, essas, possibilitam uma compreensão da existência que orienta a construção de sentidos próprios para cada estudante.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar.** 3. ed. Campinas, SP: ARS Poética, 1994.

ARAÚJO, João Roberto. Ensinar a paz: proposta para um currículo de educação integral. In: MOLL, Jaqueline. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. **Direito à Educação e Diálogo Entre Poderes.** 2012. 259 f. Tese (Doutorado) – Faculdades de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia Para Pesquisa de Campo: Produzir e Analisar Dados Etnográficos.** Tradução de Sérgio Joaquim de Almeida. 2.ed. Petropólis: Vozes, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis ano de idade.** Brasília: Estação Gráfica, 2006.

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis ano de idade.** Brasília: Estação Gráfica, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CAMPINAS. Decreto nº 18.242, 24 de janeiro de 2014. Dispõe sobre a criação do Projeto Piloto de Escolas de Educação Integral (EEI) da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas e dá outras Providências. **Diário Oficial do Município de Campinas.** Campinas, SP, nº 10.798 - 27 de janeiro de 2014. Seção 1, p.01-01.

DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. Cadernos CENPEC – **Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.** São Paulo, n° 2, p.129-135, segundo semestre de 2006.

GODOY, Heliton Leite (Org.) **- Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação.** Prefeitura

Municipal de Campinas. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. Campinas, SP: 2012.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade.** In: **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis ano de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

MOLL, Jaqueline. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Indagações sobre currículo.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais.** 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Proibição de Retrocesso, Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Sociais: manifestação de um constitucional dirigente possível.** Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado, nº 15, p. 01 - 38. set/out/nov. 2008. Disponível em: http://www.direitodoestado.com/revista/RERE-15-SETEMBRO2008INGO%20SARLET.pdf. Acesso em: 24 jan. 2017.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Reformas educacionais e cultura escolar: a apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas.** Revista Cadernos de Educação. v. 13, n. 36, p. 123 - 139, jan./abr.2009. Disponível em: http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp content/uploads/2014/02/REFORMAS EDUCACIONAIS-ECULTURA-ESCOLAR.pdf. Acesso em: 08 fev. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

FORMAÇÃO DE LEITORES: POTENCIALIZANDO O VÍNCULO ENTRE BIBLIOTECA PÚBLICA E ESCOLA

Ana Paula Ferreira[1]

Resumo

O presente relato de experiência foi desenvolvido numa escola do bairro Conjunto Habitacional (Poços de Caldas – MG) em parceria com a biblioteca pública Manuel Guimarães, com o objetivo de propor ações que incentivasse o apreço pela leitura. Uma das grandes dificuldades encontra-se nas raízes de nossa sociedade brasileira que culturalmente não tem o hábito da leitura, conforme apontam pesquisas. De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura (RODRIGUES, 2016) em 2015 apenas 56% dos brasileiros são leitores no nosso país e os dados apontam que para 67% da população não houve incentivo à leitura e dos 33% que tiveram alguma referência para o ato de ler partiu da mãe ou professor. Por outro lado, é tarefa da escola não apenas a apropriação do código escrito e por isso, essa experiência objetivou o gosto literário mediante um trabalho de incluir pessoas em ambientes e contextos literários, haja vista que socialmente a cultura de ler ainda não está consolidada. Junto à biblioteca se organizaram quatro encontros, programados entre bibliotecária e supervisora, com o apoio das professoras da escola. Pedagogicamente havia a diretriz da não obrigatoriedade, da fruição estética, da participação livre e desimpedida que incentivaria a aproximações com o texto, no qual professores e bibliotecária serviriam como modelos de leitores. Dentre os resultados está o maior acesso livre dos próprios alunos no espaço da biblioteca, a confecção de 94 carteirinhas de empréstimos, um maior gosto por livros e uma leitura mais fluida e dinâmica.

Palavras-chave: leitura, escola, biblioteca.

Introdução

Essa experiência ocorreu na Escola Estadual José Castro de Araújo, situada no Conjunto Habitacional, na cidade de Poços de Caldas – MG, com turmas de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma extensão em 2016 do projeto "Clássicos Literários" que existe na instituição desde 2012. Esse projeto objetiva a elevação da proficiência em leitura e o prazer em ler, tendo em vista a busca por uma superação de um cenário nacional em que para a grande maioria da população a escola ainda é um lugar de referência para o acesso literário (CARVALHO, 2006) e por outro lado, a escola brasileira que de forma funesta cria o desgosto pela leitura (FERRAREZI, 2014)

A ideia de se assentar sobre os clássicos da literatura é contraponto ao *fast-food* de textos ofertados no espaço escolar. De acordo com Souza (2010) a sociedade atual esfacela a informação ao ponto de publicá-la em várias vias de forma rápida. Outdoor, panfletos,

[1] Mestranda Universidade Federal de Alfenas (Unifal), professora da rede municipal de Poços de Caldas e supervisora pedagógica do Estado de Minas Gerais. Endereço eletrônico: anapaulakarenina@yahoo.com.br

linguagem televisiva e publicitária, todos servindo a finalidade de mercadorização. Em meio a esse cenário debruçar-se em leituras de clássicos é um movimento não só de resistência, mas de encontro mais existencial com o texto.

O trabalho com clássicos na Escola Estadual Professor José Casto de Araújo inicia-se tendo por base a seleção de uma obra com proximidades ao perfil da turma atendida no que tange a idade e conhecimento de suas percepções, visões de mundo, perspectivas. Assim, para uma turma em que professoras e supervisão notaram algumas características tal qual a apatia e a ausência de sonhos em longo prazo, o livro selecionado foi "O mágico de Oz".

Após a escolha, na sala de aula, a leitura é feita em capítulos, suscitando a curiosidade sobre o enredo. A leitura flui entre a narrativa do professor, como referência de leitor, e a leitura de alunos que se sentem a vontade em ler em voz alta para os colegas. No espaço existente do silêncio o professor aguça a sensibilidade dos educandos para relacionarem texto e vida, atribuírem sentidos às palavras, compreenderem situações e eventos. O diálogo professor/ aluno era o convite para que educandos pudessem relacionar sua leitura do código escrito com a leitura de mundo e assim revisassem sua história e sua cultura, entendendo que o ensino da linguagem ultrapassa as regras gramaticais e se desenvolve por atos comunicativos (FERRAREZI, 2014). A intenção era uma leitura de textos concatenada com a leitura de ser humano e de sociedade mediante aulas dialógicas que possibilitassem a ponte entre o texto e a vida, servindo como trampolim para uma ressignificação de concepções e perspectivas.

Além do livro base, houve estímulos ao hábito da leitura em diversas ordens: caixa de livros literários em todas as salas dos anos iniciais; hora do conto realizada pela professora do uso de biblioteca; empréstimo de livros da biblioteca escolar; envio semanal de livros para deleite; abertura da biblioteca no horário do intervalo.

Essas ações compreendem um alinhamento com o que é defendido por Kramer (2004) que entende que a leitura obrigatória é empobrecedora, à medida que pode até fazer com que o aluno leia, mas dificilmente fará com que goste do ato de ler. Concordamos com Pennac (1998) em que a criança antes de ler aprende o modelo de leitura, o exemplo de leitor, o respeito pelo livro e por isso é muito comum crianças que foram expostas desde cedo à contação de histórias terem no período de alfabetização mais curiosidade em ler. O livro proporciona tanto para quem lê quanto para quem escuta, um apetite por história, já que esta vem recheada de vida. Defende-se, portanto que escola enquanto promotora de cultura e espaço de criação precisa revitalizar o gosto de ler e escrever, motivar a leitura como comportamento de encontro, emancipação, de libertação.

> Nem imposição, nem deixar frouxo, mas sim convite à leitura e à escrita. Por que todos devem ler um mesmo livro com dia certo e marca de página (ler para o dia tal, até a página tal)? Por que não substituir essa prática por situações reais de leitura e escrita em que professores e alunos podem ler diferentes livros, poemas, romances, ficção? (KRAMER, 2004, p. 192)

Objetivos

Foi diante desse palco pedagógico e literário que a experiência se desenvolveu. Tratou-se uma ação planejada dentro do Projeto "Clássicos Literários" para o ano de 2016 que consistiu em atividades periódicas na biblioteca pública do bairro, objetivando o incentivo à leitura e à participação dos alunos num espaço público destinado ao acesso cultural.

Metodologia

A intenção era uma leitura que não ocorresse centralizada no espaço escolar e que fizessem uso de um equipamento público subutilizado. Conforme foi observado, a biblioteca municipal Manuel Guimarães, criada em 2004, embora tenha oportunizado diversos momentos de contação de história, atividades culturais e ofereça serviço de empréstimo, acesso livre à internet e auxílio à pesquisa, é parcamente utilizada e por isso se pensou em ações conjuntas entre escola e biblioteca da comunidade para estreitar os laços e estendesse a leitura para outros ambientes, reconhecendo na biblioteca um espaço convidativo à aprendizagem.

Uma das dificuldades de acesso a esse espaço é o imaginário popular atravessado pela associação de biblioteca como templo do saber (AGUIAR, 2006). Isso porque, do ponto de vista histórico a biblioteca era destinada aos sábios e pesquisadores, e, portanto, estreitamente vinculada a um grupo seleto composto por aqueles que detinham um poderio econômico ou cultural. Além desse fator, outro que está associado ao pouco fluxo de acesso às bibliotecas é o limitado hábito de leitura do brasileiro que segundo pesquisa Retratos da Leitura, quando perguntados sobre o que se gosta de fazer no horário livre a leitura aparece em 10º lugar (RODRIGUES, 2016).

Em se tratando da biblioteca municipal Manuel Guimarães é uma casa situada na região sul da cidade e que foi transformada em biblioteca. Possui três computadores com acesso à internet no corredor que dá acesso à cozinha dos funcionários; uma sala com livros específicos ao público infanto-juvenil; uma dependência com obras basicamente teóricas, outro cômodo com literatura destinada principalmente a adultos. Os livros didáticos e enciclopédias ficam atrás da casa, numa área coberta, conhecida como barracão.

Foi nesse ambiente que a Escola Professor José Castro de Araújo buscou uma parceria, mediante novas ações do Projeto “Clássicos Literários”, de modo a alargar a participação e ampliar as possibilidades de leitura para os estudantes. Desta forma foram planejados quatro encontros no decorrer do ano entre a supervisora e a bibliotecária de modo que em cada momento os alunos participassem da atividade e também tivessem a oportunidade de conhecer o acervo, fazer a carteira de empréstimos e pegar livros.

O agendamento de cada turma era combinado a priori com cada turma e além da professora regente, acompanhava outro profissional da escola. Os alunos ficavam em média 1 hora na biblioteca e faziam uma caminhada de em torno de 20 minutos haja vista que a escola se distancia da biblioteca em 1,3 quilômetros. A cada passeio os pais eram comunicados para entregarem os documentos necessários para a confecção da ficha de empréstimos e a supervisão sinalizava na lista de chamada os alunos que haviam feito para ter um controle de quem precisava fazer.

Desenvolvimento

O primeiro encontro foi uma leitura do conto “João Bobo” de adaptação de Ana Maria Machado. Os estudantes ficaram no barracão, sentados no tapete e a bibliotecária sentou-se na frente de todos, intercalando entre a leitura, exposição das ilustrações e conversas sobre o livro. Esse momento de escuta é compreendido como uma porta de entrada ao universo da leitura e da escrita e uma forma das crianças se familiarizarem com a narrativa, conforme sinaliza Bajard (2007, p. 110) “A educação da criança se beneficia, desse modo, de histórias que passam por um duplo canal linguístico, o da língua oral do contador e o da língua escrita do livro.”.

O segundo encontro foi um sarau poético realizado por uma poetisa da cidade, uma jornalista e com a presença de dois atores interpretando clowns. Os estudantes novamente ficaram no tapete onde estavam espalhados diversos livros com o gênero poema e contavam também com um microfone onde cada qual que sentisse interesse poderia ler o poema para os demais. Dentre os autores disponíveis estavam desde conceituados na literatura infantil brasileira (Ruth Rocha, Manoel de Barros, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes), até poemas que foram ritmados em músicas (Palavra Cantada), até autores contemporâneos (Bruno Peron, Daniel Viana). A importância de grandes escritores num passeio do clássico ao alternativo é um mecanismo de proporcionar aos alunos uma linguagem sensível e densa, diferente de textos que desprezam a inteligência de seus leitores e infantilizam o texto, tornando-o medíocre. Longe de fragilizar a poesia em exercícios cansativos que se prendem ao que texto

diz (LAJOLO, 2008), debruçou-se em oferecer contatos e aproximações no qual cada criança escolhia, lia e treinava a poesia antes de apresentá-la ao microfone.

> É exatamente no exercício dessa reinterpretabilidades que cada leitor, assenhorando-se do texto, torna-se sujeito de sua leitura, espécie de reescrita significante daquilo que o autor, ao escrever, deixou como aquele silêncio ao qual Drummond sugere que se pergunte: trouxeste a chave? (LAJOLO, 2008, p. 51)

O terceiro momento coincidiu com o mês de agosto e optou-se por tratar o folclore regional, aprofundando o conhecimento dos estudantes acerca das lendas da cidade, contribuindo para que as crianças valorizassem a cultura regional e o que foi constituído pelo povo. Para tanto, houve uma teatralização da seguinte forma: a professora, que já tinha lido anteriormente os contos, combinava com cada aluno a personagem que interpretariam e conforme a professora lia a história, a criança encenava, prestando atenção no texto. Os textos encenados foram “Cipriana”, “Os fantasmas do cafezal” e “A lenda dos Corumbás”, contos que compõem o material “Material histórico e geográfico de Poços de Caldas” de Nilza Megale.

A última visita agendada pela escola consistiu num varal de textos providenciado pela supervisora em que estavam dispostos textos de diversos gêneros sobre a tônica da sustentabilidade. Cada aluno via a exposição dos textos, depois selecionava algum e comentava suas impressões para os demais colegas.

A experiência desse vínculo entre biblioteca e escola foi divulgada inclusive pela mídia local através uma notícia publicada no Jornal da Cidade (2016):

Figura 1 – Notícia sobre aula-passeio na biblioteca



Fonte: Jornal da Cidade[2] (print da autora)

[2] Disponível em http://www.jornaldacidade1.com.br/aula-passeio-em-biblioteca/ Acesso em Acesso em 28 nov. 2016.

A cada final de atividade dentro da biblioteca os alunos em pequenos grupos eram convidados a verem o acervo, como a biblioteca estava organizada, o que tinha a oferecer e os estudantes que haviam preenchido a carteirinha de empréstimos tinham a possibilidade de escolher dois livros ou cinco gibis.

A programação seguiu com atividades que vinculavam leitura e ação cultural, num ambiente que os alunos fossem se familiarizando. A leitura não seguia o paradigma de mera decodificação, mas de inclusão dos sujeitos em atividades sociais que demandavam participações diferenciadas como escutar, declamar ou encenar. De forma adjacente pretendia-se que os estudantes participassem de uma leitura contextualizada, como fruto de diversas práticas sociais e não mera ação escolar. Essa relação escola/biblioteca/bairro fez parte da concepção pedagógica adotada no projeto que não basta a alfabetização, era necessário formas cada mais amplas de letramento. De acordo com Ferreira (2016):

> A questão do letramento é evidenciada diante da responsabilidade da escola de alfabetizar e buscar estratégias de inserção do indivíduo em práticas de leitura e escrita. Tendo em vista que geralmente alfabetização é entendida como um processo individual de domínio do código escrito, com ressalvas a alfabetização freiriana, o conceito de letramento foi trazido para compor a análise da sua relação com a apropriação da linguagem como um processo social e que se organiza independente do ano escolar em que o estudante esteja. (FERREIRA, 2016, p. 945)

Cabe frisar que essa ambiência cultural não visava retirar o caráter de concentração, estudo, análise na qual o ato de ler está circunscrito. Porém, a hora do conto, sarau ou teatralização de histórias serviam como convite para a biblioteca, atraindo um público que não estava habituado com esse ambiente. Era uma maneira da escola se responsabilizar por múltiplos letramentos, incluindo os estudantes em formas de vivência literária, aumentando a participação em espaços públicos de fomento à leitura, ampliando o arsenal de acesso à cultura letrada.

> Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (KLEIMAN, 2007, p. 4)

Conclusões

A inovação não se deu somente na utilização de novos espaços além dos muros escolares. A proposta inovadora foi perceber o parco uso da biblioteca pela comunidade e promover ações de acesso e de continuidade diante da construção de um sentimento de pertença. Isso pode ser ilustrado com a coleta que a supervisora fez com 18 respondentes, alunos de 1º ao 4º ano que aguardam a chegada da van escolar nas dependências da escola,

facilitando para a supervisora uma amostra em relação ao trabalho entre escola e biblioteca. Tratava-se de um questionário simples, que segue em anexo, no qual a supervisora perguntava de uma em uma criança e assinalava a opção escolhida pelo entrevistado. Conforme os dados apresentados, 15 dos alunos visitaram a biblioteca pela primeira vez com a escola; 10 passaram a visitar a biblioteca, acompanhados da família ou sozinhos; 16 afirmam que estão lendo mais.

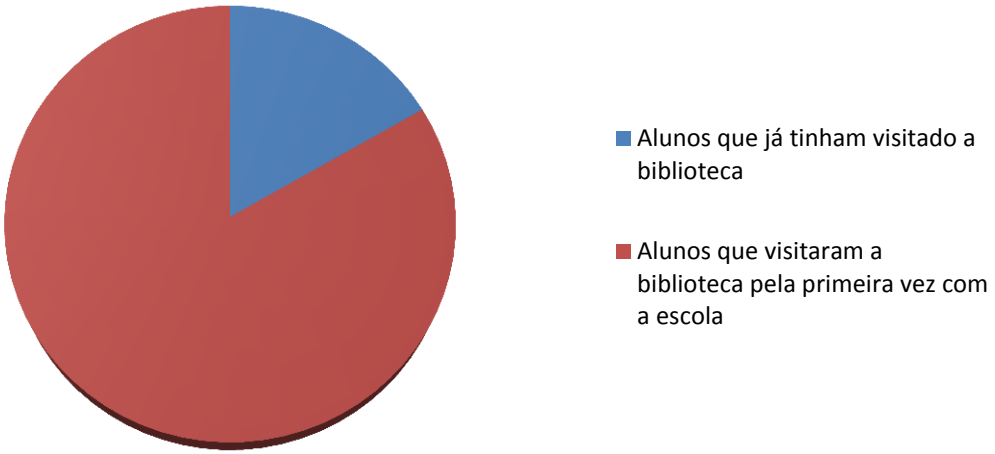


Gráfico 1: Visita à biblioteca do bairro – alunos do 1º ano 4º ano

Esse gráfico elucida o quanto o espaço da biblioteca do bairro era fragilmente visitado ao ponto de filhos de moradores nunca terem ido nesse espaço. Quando a escola faz uma parceria com a biblioteca comunitária e constrói um ambiente para formação de novos leitores, abre-se uma grande fresta para todo o entorno ter outra perspectiva da biblioteca, o qual historicamente esteve marcado por um acesso de um grupo específico e elitizado.

> Daí a necessidade de formularmos uma nova concepção para ela, porque a biblioteca abriga um trabalho de animação cultural quando se compromete socialmente, isto é, quando acata as produções das diferentes vozes da sociedade e não apenas quando transmite a palavra dominante às demais. A animação de leitura implica, por seu turno, a participação efetiva dos leitores, que passam a ter na biblioteca o espaço de discussão dos temas de seu interesse. Caminhando nesse sentido, destruímos a biblioteca-templo para criar a biblioteca dinâmica, prosaica, ligada às mais variadas instituições, com as quais dialoga. (AGUIAR, 2006, p. 257)

No que tange ao número de carteiras de empréstimos, o turno da tarde da escola compreende 210 alunos e conseguiu-se preencher 94 carteirinhas, ou seja, quase metade dos alunos do vespertino, conforme mostra o gráfico abaixo.

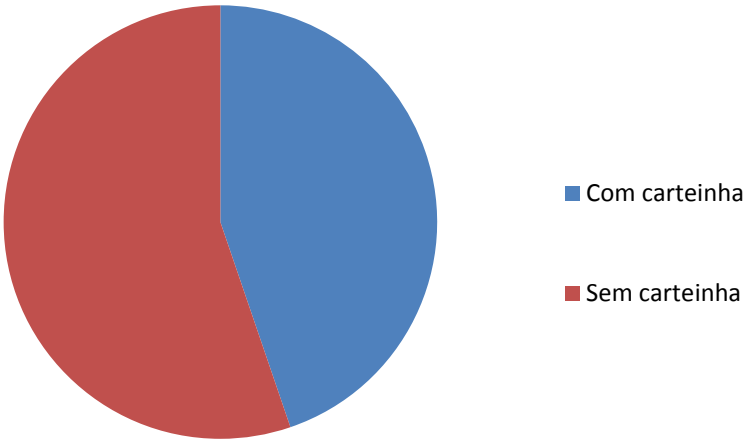


Gráfico 2: Relação aluno/ carteinha de empréstimos

Noventa e quatro carteirinhas significavam 94 crianças com mais possibilidade de empréstimo e de autonomia para escolha do livro, para leitura, degustação e deleite. Significava também um maior acesso entre os próprios moradores do espaço da biblioteca, uma vez que eram 94 famílias que seriam incentivadas a ir à biblioteca junto com a criança para a devolução do material. Era uma forma de aumentar a incidência de leitores infantis, como também entre os adultos que acompanham essas crianças, fazendo com que o livro e biblioteca exerçam sua função social.

> Assim sendo, tentativas de animação de leitura para além dos muros da instituição escolar podem ser eficazes. Ao investirmos nessas medidas, levamos os livros até os leitores, fazendo-os circular em sua comunidade e, assim, desenvolvemos um movimento que os leva a se apropriarem desses objetos no cotidiano vivido. (AGUIAR, 2006, p. 261)

A escola por sua vez não ensinava apenas o ato de ler e de escrever, mas revelava aos alunos a importância desse conhecimento para o desfrute de inúmeras obras que poderiam ter acesso, a leitura em diversos contextos e para atender a diversas demandas. A leitura serviu como ferramenta de inclusão nas atividades de declamar, ler textos do varal e mesmo os alunos com necessidade especial, que não estavam ainda alfabetizados, eram incentivados a compreender o texto com a ajuda da professora e depois narrarem seu entendimento. Concomitante a leitura de códigos ocorria a leitura de mundo.

O peso da importância em relação à leitura proporcionou que todos os estudantes dos primeiros anos saíssem alfabetizados. No que diz respeito às séries seguintes contou-se com a dificuldade de grande troca de professores no decorrer do ano, mas mesmo assim houve um desempenho satisfatório ao ponto das crianças demonstrarem mais fluência na leitura e

interpretabilidade, conforme apontado nas avaliações. Esse resultado é consequência de toda ação de incentivo à leitura no decorrer do ano dentro do espaço escolar e na biblioteca. A base do incentivo não ficou assentada em fichas obrigatórias de leitura, mas na leitura parcelada na qual o professor se mostra um alquimista ao desvendar os segredos da pedra filosofal que é o livro (PENNAC, 1998).

A ação pedagógica entre ambas as instituições (biblioteca/ escola) foi alinhada para o incentivo da leitura, através das referências de leitura e não mediante a obrigatoriedade da mesma. Não houve cobrança de que lessem no sarau, ou que contassem os enredos dos livros dos empréstimos. Tudo era feito de forma espontânea, incentivando que contassem, mas sem atribuição de nota ou penalização daqueles que não participassem. O entendimento era que o gosto pela leitura não deve ser algo obrigatório, pois de acordo com Pennac (1998) o verbo ler não suporta imperativo tal qual o verbo amar, pois caso contrário se correria o risco de entenderem a leitura como fardo, dívida ou penalização. Nos momentos que os alunos leram e houve avaliação era para se acompanhar se estavam desenvolvendo a condição técnica, algo que é importante para que alcancem condições cada vez maiores de acesso na sociedade, contudo sempre primando-se que desenvolvessem o prazer em ler.

O ato de ler e o incentivo à leitura não se bastam em apenas um ano e por isso a Escola Professor José Castro de Araújo desenvolve o projeto "Clássicos Literários" desde 2012. Com todos os avanços apontados pela inclusão na programação do projeto entre escola e biblioteca que haja espaço para um fortalecimento entre ambas as instituições e que essa experiência se torne um campo de possibilidades em outros lugares para assim resultar em um número cada vez maior de leitores, de pessoas que tenham mais condições de se entenderem enquanto sujeitos de decisão, de empoderamento e de leitura crítica do mundo.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O caminho dos livros: da biblioteca à comunidade**. In. AGUIAR, V. T.; MARTHA, A. A. P. (orgs.) Territórios da leitura – da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 255- 267.

ALUNOS fazem aula-passeio em biblioteca na Zona Sul. **Jornal da Cidade**, Poços de Caldas, 9 de abr. 2016. Disponível em: http://www.jornaldacidade1.com.br/aula-passeio-em-biblioteca/. Acesso em 28 nov. 2016.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **A leitura da literatura na escola: o lugar da criança como sujeito sócio-histórico**. In. AGUIAR, V. T.; MARTHA, A. A. P. (orgs.)

Territórios da leitura – da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 127-141.

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento – a escola brasileira e o ensino de língua materna.** São Paulo: Parábola, 2014.

FERREIRA, Ana Paula. As principais tendências pedagógicas e o uso do letramento. In: X Encontro Ibero-Americano de Educação UNESP, 2015, Araraquara. **Anais eletrônicos**... Araraquara: UNESP, 2015. Disponível em: <https://iage.fclar.unesp.br/eide/arqs/eidex.pdf> Acesso em 10 dez 2016.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo,** v. 32, n.53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196> Acesso em 8 ago. 2016.

KRAMER, Sonia. **Formação de professores: recomendações pra uma política de leitura e de escrita como política cultural, pública e democrática.** In. Alfabetização – leitura e escrita. - formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2004.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2008.

MEGALE, Nilza. **Material histórico e geográfico de Poços de Caldas.**
SOUZA, Ana A. Arguelo. **Literatura Infantil na escola.** Campinas: Autores Associados, 2010.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Rocco: Rio de Janeiro, 1998.

RODRIGUES, Maria Fernanda. **44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, aponta pesquisa Retratos da Leitura**. Estadão, São Paulo, 18 mai.2016. Disponível em < http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/ >Acesso em 10 fev. 2017

SOUZA, Ana A. Arguelo. **Literatura Infantil na escola.** Campinas: Autores Associados, 2010

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO: EXPERIÊNCIAS COM MINECRAFT

Wagner Roberto Dias Nascimento
Mestrando em educação, UNIFAE
wagnernnascimento@gmail.com

Hérick Nogueira Marques,
Cientista da computação, PUC MINAS
herick.marques@gmail.com

Ana Cristina Salviato Silva
Professora do programa de mestrado na UNIFAE
anasalviato@uol.com.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar experiências sobre a utilização de jogos digitais para fins didáticos em disciplinas ligadas às áreas de ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). Esse tipo de entretenimento conquista principalmente as gerações mais jovens, que também estão habituadas ao uso de redes sociais e internet, de maneira que iniciativas pessoais ou institucionais aproveitam o potencial didático de jogos e os insere no contexto de sala de aula. Nesta pesquisa foi adotada a linha metodológica de revisão bibliográfica sobre jogos digitais que se utilizam da internet, ultrapassaram a barreira da diversão e atualmente são utilizados para fins pedagógicos. Os resultados identificaram que o jogo Minecraft, muito utilizado para fins recreativos por crianças e adolescentes, tem se tornado uma tendência para fins educacionais em várias áreas do conhecimento e possui potencial no sentido de aumentar o engajamento dos estudantes e seus níveis de concentração. Foram encontrados exemplos de sua utilização em conteúdos de biologia, matemática, engenharia, lógica, ciências, química, história e ensino de línguas com resultados positivos, que confirmam as possibilidades de ensino e de aprendizagem mediados por jogos, inclusive por estudantes com dislexia. Conclui-se que os recursos computacionais disponíveis nas escolas podem ser aproveitados para uso com Minecraft, que dispõe de objetos de aprendizagem compartilhados por educadores de várias partes do mundo e abordam conteúdos para diferentes faixas etárias.

Palavras-chave: videogame, aprendizagem, TIC, inclusão

INTRODUÇÃO

Há no Brasil 1.075.617 computadores ou *tablets* para uso dos alunos em escolas públicas e 68.457 escolas (47% delas) possuem acesso à internet banda larga (INEP, 2015). Muitos desses estudantes nasceram após o início da internet comercial (PRESCOTT, 2015) e estão habituados ao uso intenso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) no seu dia-a-dia e nas suas relações sociais. São os chamados nativos digitais (PRENSKY, 2006).

Os recursos providos pelas TICs têm sido empregados no processo educacional. Isso é natural, uma vez que a "escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade" (LIBÂNEO; SANTOS, 2010, p. 17). Portanto, se a sociedade passa por mudanças, os processos de ensino e aprendizagem têm se adaptado para acomodá-las. A velocidade em que ocorrem mudanças organizacionais derivadas do uso da TIC possui grande variação, de acordo com área de aplicação. Em geral,

> ela é alta e rápida nos processos de comunicação, onde os agentes (as 'mídias') se apropriam imediatamente das novas tecnologias e as utilizam numa lógica de mercado; e tende a ser muito baixa nos processos educacionais, cujas características estruturais e institucionais dificultam mudanças e inovações pedagógicas e organizacionais, que a integração de novos dispositivos técnicos acarreta (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1084).

Há muitos computadores e pouco aproveitamento deles nas atividades didáticas (CUBAN, 2001). A inovação nas escolas é pequena, embora educação e tecnologia sejam ações voltadas para uma destinação futura (MEIRA; PINHEIRO, 2012). Uma das formas de integrar as potencialidades da tecnologia da informação e comunicação no ambiente educacional é por meio dos jogos digitais, que motivou a pesquisar quais são as experiências publicadas sobre esse tema, conforme será detalhado adiante.

OBJETIVO

Relatar experiências descritas na literatura científica sobre a utilização de jogos digitais na educação.

MÉTODO

Para atingir o objetivo proposto foram pesquisados artigos científicos que relacionaram o uso de jogos digitais com processos educativos. A estratégia de busca ocorreu por meio do periódico capes, caracterizada como uma meta-base de dados que agrega outros repositórios, realizada durante o mês de janeiro de 2017.

Foram avaliadas as experiências descritas com os jogos de entretenimento que passaram a serem utilizados com fins didáticos. Aplicativos com atualizações recentes e com tendência de alta foram selecionados para explanação.

DESENVOLVIMENTO

Jogos digitais

Os jogos digitais têm se disseminado desde 1970 (ARANHA, 2004), eles contam histórias, aventuras, possuem problemas de lógica, exigem reflexos motores e rápida decisão, transportam os jogadores para diversos universos que até então só faziam parte da imaginação. Esse entretenimento proveniente dos jogos atrai os olhares de adultos, adolescentes e crianças, prendem sua atenção e favorecem um sentimento de empoderamento a cada obstáculo ultrapassado.

Com o avanço tecnológico, esses jogos foram se tornando cada vez mais complexos e detalhados, muitos se utilizando da ficção para contar diversos tipos de história, e outros utilizando-se da história para colocar o jogador dentro daquela perspectiva, de modo que este viva virtualmente aquilo que está sendo narrado.

O mercado de jogos digitais tem apresentado um crescimento que o fez ultrapassar os rendimentos adquiridos pelo mercado musical e cinema. Nos EUA e Canadá o mercado de videogames teve um faturamento duas vezes maior que todo o faturamento de Hollywood no ano de 2010, e isso tem se repetido anualmente. Cerca de 97% das crianças e adolescentes na faixa etária entre 2 e 17 anos de idade, jogam videogame pelo menos 1 hora por dia. Portanto, considerar esse cenário e analisar os potenciais benefícios é muito importante, principalmente devido aos avanços alcançados na última década, que mudaram drasticamente os jogos, tornando-os mais complexos, diversificados, realistas e de natureza social. As experiências emocionais, sociais e cognitivas provenientes dos jogos digitais, possuem a capacidade de aumentar a saúde mental e o bem estar de crianças e adolescentes (GRANIC; LOBEL; ENGELS, 2014) .

Videogames contribuem com o desenvolvimento cultural e leva os jogadores a se fixarem por mais tempo na atividade (RAVASIO; PAULA; FUHR, 2013; ZANOLLA, 2007). Há jogos que exploram fatos históricos como a Primeira e Segunda Guerras Mundiais (*Call of Duty, Medal of Honor*), a evolução da humanidade (*Far Cry Primal, Age of Empires, Civilization*), as cruzadas (*Assassins Creed*), o descobrimento de novos continentes (*Civilization*, Tropico), mitologia (*Age of Mithology*), noções de gerenciamento político, econômico e geográfico (*Sim City, Sim Farm*), engenharia (*Bridge Constructor*) ensino de outras línguas, biologia, química, entre outros.

Esses jogos, voltados ao entretenimento, costumam ser classificados como *casual games,* em contraposição aos *serious games,* que são construídos com uma finalidade em que

a diversão é uma coadjuvante. Por exemplo, no Brasil a legislação exige que para se obter a carteira nacional de habilitação, é obrigatório certo número de horas em um simulador, que nada mais é, do que um jogo digital (CONTRAN, 2015).

Na interação com o jogo, seus usuários podem aprender conceitos reais de maneira lúdica, controlada e/ou simulada, mediados pela TIC e eventualmente interagindo com apoio de professores ou outros jogadores.

Soluções reais em ambientes virtuais

A educação é um processo observado em qualquer sociedade desde os primórdios da humanidade, baseia-se nos fenômenos de ensinar e aprender e é exercida em todos os ambientes de convívio social. É a partir da educação que o homem evoluiu, delimitou sua cultura, criou meios de conviver em sociedade e passou a escrever sua história. Na formalidade, a prática da educação é exercida de forma intencional e com objetivo específico , conforme vemos nas escolas e universidades (LIBÂNEO; SANTOS, 2010) .

Um dos grandes desafios do sistema educacional tradicional, seja ele o proveniente da educação presencial ou do ensino a distância, é a redução da taxa de evasão escolar. A adaptação da escola para os valores dos estudantes, notadamente os recursos de TIC, pode ser útil nesse sentido (FREEMAN; ADAMS BECKER; HALL, 2015; PIREDDU; RICOEUR, 2013).

A falta de interesse no conteúdo ministrado, necessidade de trabalho e renda, excesso de conteúdo, ausência de contextualização, ausência de aulas práticas e professores sem didática foram apontados como causas de evasão escolar para cerca de 40% dos estudantes que abandonaram a escola (NERI, 2009). Por outro lado, a utilização de jogos para a aprendizagem favorece o envolvimento emocional do aluno e seu engajamento (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014).

Os jovens no Brasil estão habituados com informação instantânea, relações sociais mediadas por computador, jogos digitais, acesso à informação global e possibilidade de colaboração. Um dos dispositivos mais utilizados é o *smartphone.* Inicialmente proibido em salas de aula (MINAS GERAIS, 2002; SÃO PAULO, 2007), atualmente tem sido integrado a outras práticas educacionais conforme previsto no Marco Civil da internet (BRASIL, 2014).

A cultura se relaciona com a educação, do mesmo modo que a tecnologia da informação e comunicação está impregnada na nossa sociedade. "*Our ability to learn what we need for tomorrow is more importante than what we know today*[1]."(SIEMENS, 2005, p.7).

Em uma sociedade em que o "curto prazo substituiu o longo prazo e fez da instantaneidade seu ideal último" (BAUMAN, 2001, p. 145), todos devem estar preparados para essa nova realidade, em que "aprender a conhecer implica em aprender a aprender, compreendendo a aprendizagem em um processo que nunca está acabado (MORAN et al., 2007, p.79).

A internet impactou várias formas com que outras tecnologias são empregadas, por exemplo, informações para aprendizagem contínua, questões relacionadas a direitos autorais, acesso ao financiamento para pesquisa, mobilidade profissional para mão-de-obra qualificada e pólos de inovação regionais. Essa tecnologia aumentou a desigualdade entre os que tinham condições para dela se aproveitarem e àqueles sem acesso. No Brasil, em 2014 quarenta e cinco por cento das residências não tinham acesso à banda larga (IBGE, 2016).

A tecnologia da informação e comunicação pode ser utilizada para melhorar os índices de desenvolvimento humano, uma vez que atua como facilitadora de oportunidades e geradora de recursos financeiros (PNUD, 2001). No que tange a educação, está inserida entre os objetivos para assegurar uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015).

Para PRENSKY (2006), os estudantes nativo-digitais são habilidosos em resolver problemas em *vídeo games* e utilizar ferramentas digitais, mas têm pouco engajamento e motivação para aprendizagem e pouca oportunidade para participar das discussões e os processos deliberativos educacionais. No entanto, no mundo on-line, eles muitas vezes são os protagonistas, aprendem a fazer e criar conteúdo e alimentam plataformas de entretenimento tais como Youtube, Facebook ou similares (CGI.BR, 2016).

Aprender jogando

Iniciativas para alinhar esse interesse em TIC e conhecimento digital às salas de aula têm obtido resultados muito animadores (ORÚS et al., 2016). Uma das tendências na

[1] Nossa habilidade para aprendermos o que nós precisaremos amanhã é mais importante do que aquilo que nós sabemos hoje. (Tradução nossa)

educação superior é a gamificação (FREEMAN; ADAMS BECKER; HALL, 2015), definida como a utilização de mecanismos dos jogos para resolução de problemas e engajamento de um determinado público (BUSARELLO, 2016).

Uma pesquisa realizada em 2016 sobre publicações abordando a utilização da gamificação no ensino superior nos cursos de ciências, tecnologia, engenharia e matemática, identificou 30 publicações no mundo entre os anos 2000 até março de 2016, apenas uma delas com resultado negativo (ORTIZ; CHILUIZA; VALCKE, 2016).

Há tempo já se sabe que os videogames podem expor os alunos a curiosidades que possuem fundamentação científica (FREIRE, 2011). Existem vários aplicativos disponíveis, alguns com funções pré-determinadas e outros em plataformas altamente customizáveis, em que o docente encontraria mais liberdade para preparar suas atividades. Um jogo popular para entretenimento, mas que passou a ser utilizado para fins educacionais é o Minecraft. Por meio da ferramenta *google trends* foram identificados picos de pesquisa para o *Minecraft education edition* nos últimos 90 dias, que serão explanados a seguir.

A EXPERIÊNCIA COM O MINECRAFT

De maneira sucinta, o jogo funciona da seguinte forma: a aventura se inicia com o jogador sendo colocado em um ambiente qualquer de um mapa gerado dinamicamente, sem qualquer tipo de equipamento ou recurso a não ser as próprias mãos. Seu objetivo é coletar todo tipo de material disponível, sejam pedras, terra, madeira, folhas, etc. Todos esses materiais são representados em formato de blocos, que, se combinados, transformam-se em outros objetos, ou podem ser organizados no ambiente de forma a criar estruturas conforme a vontade do jogador. Assim, o jogador deve utilizar sua criatividade para melhorar ou descobrir novos ambientes e materiais (CIPOLLONE; SCHIFTER; MOFFAT, 2014).

Este ambiente passa a ser utilizado de forma imersiva e colaborativa, para promover a criatividade e solução de problemas entre os jogadores num ambiente educacional.

Salienta-se o caráter virtual do jogo, pois apesar de conseguir imitar vários aspectos do mundo real, como clima, espaço, tempo, bioma e inclusive fenômenos físicos, todos esses aspectos são, na verdade, uma simulação computadorizada daquilo que se quer representar.

Com todas essas referências ao mundo real, ocorre a imersão, em que o jogador passa

a acreditar que ele faz parte do mundo virtual, que replica e interage de acordo com suas ações dentro desse ambiente. A parte colaborativa vem no momento em que vários jogadores passam a participar e interagir dentro desse mesmo mundo virtual, e a partir daí um pode se juntar ao outro tornando-se parceiros ou adversários na tomada de decisões. Essa integração permite que jogadores e estudantes de diferentes lugares do mundo possam compartilhar conhecimento, trocar experiências, aprender em conjunto, propor desafios, entre inúmeras outras possibilidades. O estudante, além de aprender e passar seu conhecimento para outros, passa a ter mais empatia para com os colegas.

Diversos estudos sobre a utilização do Minecraft na sala de aula nos diferentes níveis de aprendizado estão sendo divulgados graças à popularidade e à possibilidade de criação presente nesse jogo. Cada idade e disciplina permite que se usem diferentes modelos de interatividade e percepção do material didático aplicado dentro da plataforma.

Pesquisa realizada com 89 alunos do nono ano identificou que 26% reconheceram que o uso do Minecraft em sala de aula os auxiliou terem mais paciência e concentração (GOMES, 2013). Por exemplo, ao invés de se exibir um diagrama do olho humano em papel, pode ser utilizado um modelo gráfico em três dimensões conforme figura 1.

Figura 1. O olho humano



Fonte: https://education.minecraft.net/blog/worlds/the-human-eye/, acesso em 25 jan. 2017.

A seguir serão citados exemplos de como e onde o jogo foi utilizado como ferramenta de ensino.

Matemática e Engenharia

O ensino de matemática e engenharia no Minecraft é feito a partir do momento em que o jogador é desafiado a criar formas e objetos dentro do ambiente do jogo. Noções de espaço, área, perímetro e localização geográfica, em conjunto com as operações básicas de matemática (adição, subtração, multiplicação e divisão) são essenciais para o cumprimento das tarefas repassadas pelos tutores, que podem pedir aos seus alunos para criarem diversos tipos de estruturas e formas, utilizando-se da variedade de materiais presentes dentro do jogo e limitando sua disponibilidade, fazendo com que o aluno execute cálculos e utilize corretamente a quantidade de materiais oferecidos para cumprir o objetivo pré-determinado. Entre os objetivos, pode-se desafiar os alunos a construir estruturas que possuam, por exemplo, um perímetro de 12 blocos, ou com 20 blocos quadrados, entre inúmeras outras possibilidades. Isso propiciaria ao aluno utilizar de forma prática as habilidades teóricas adquiridas em sala de aula, consequentemente, aumentando seu entendimento (BOS et al., 2014).

Lógica

O ensino de lógica pode ser feito simulando blocos com características elétricas combinados com botões onde seu funcionamento se assemelha ao dos interruptores de energia. Assim, os estudantes podem criar circuitos elétricos e aprender sobre a utilização das portas lógicas, disciplina que é comumente utilizada nas áreas da matemática e computação.

Ciências

Conceitos científicos como química, física e biologia também estão disponíveis no Minecraft. Apesar da simulação de física do jogo não englobar alguns fatores existentes no mundo real, alguns blocos fazem a simulação de água, luz, fumaça e sofrem o efeito da gravidade. O jogo simula as fases solares e os horários de dia e noite com o sol nascendo e se pondo respectivamente no leste e oeste. Os biomas existentes, permitem que cada ecossistema seja representado com um tipo de solo, vegetação, animais, temperatura, umidade e clima. No ambiente estudantil, esses parâmetros podem ser utilizados para mostrar aos alunos como a

má utilização de recursos naturais pode alterar as características daquele local, como por exemplo, a utilização em excesso dos blocos de madeira, que acabariam com toda a vegetação de um ambiente, tornado esse produto escasso e extinto se não utilizado ou reposto através do replantio e do uso consciente (SHORT, 2012).

Química

A criação de alguns materiais no jogo se dá através da combinação de blocos, em que, por exemplo, um bloco de areia após aquecido se tornaria um bloco de vidro; um de madeira se tornaria carvão, e assim teríamos uma representação básica de alguns eventos químicos (SHORT, 2012).

Biologia e História

Diversas estruturas, como a representação do corpo humano, as pirâmides do Egito e a Stonehenge estão disponíveis para download, permitindo que os estudantes aprendam mais sobre sua estrutura e funcionamento, colocando o jogador de forma imersiva, participando, visualizando e interagindo, a fim de entender e estudar sobre suas formas e funcionamento.

Figura 2. Pirâmides do Egito



Fonte: https://education.minecraft.net/blog/worlds/the-human-eye/, acesso em 25 jan. 2017.

Ensino de Línguas

A aprendizagem de línguas, quer a materna, ou demais, partem de um princípio de construção lógica. Os signos linguísticos vão sendo apropriados pelo falante à medida em que ele realiza operações de referenciação, ligando significados às suas referências simbólicas na fala (sons/fonemas) e na escrita (palavras). A elaboração linguística que realizará a formação de enunciados lógicos será decorrente da construção e desenvolvimento das tais referências, chegando-se ao processo de regulação (CULIOLI, 1990).

FRANCESCHINI (2013) identificou que a melhoria na velocidade de leitura de crianças com dislexia após 12 horas de *videogame* de ação equivalem a um ano sem tratamento e que os resultados obtidos são melhores quando comparados com as intervenções tradicionais. Ainda modernamente, sugere-se para o aprendizado de línguas, o uso dos blocos Lego, para o desenvolvimento das operações de representação, referenciação e regulação. Da mesma forma, o Minecraft pode contribuir neste processo.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa evidencia resultados positivos com relação ao uso de jogos digitais para a aprendizagem. As gerações que cresceram anteriores ao uso da internet e uso de *smartphones* são a maioria dos profissionais de hoje, mas não são nativos digitais e a escola passa por uma adaptação tecnológica semelhante ao que ocorreu no comércio, bancos e entretenimento. Além disso, a integração entre TIC e educação depende de melhorias de infraestrutura nas escolas e investimento na aquisição de competências pelos docentes e administradores. No entanto, há de se considerar alguns relatos sobre vício em tecnologia, que corrobora a exigência que seu uso esteja contextualizado ao plano de ensino e ciente dos prós e contras, o que justifica a realização de estudos futuros sobre esse tema.

REFERÊNCIAS

ARANHA, G. O processo de consolidação dos jogos eletrônicos como instrumento de comunicação e de construção de conhecimento. **Ciências & Cognição**, v. 3, p. 21–62, 2004.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida: tradução Plinio Dentzien**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1081–1102, 2009.

BOS, B. et al. Learning mathematics through Minecraft. **Teaching Children Mathematics**, v. 21, n. 1, p. 56–59, 2014.

BRASIL. **Lei Nº 12.965, DE 23 DE ABRIL DE 2014.**, 2014.

BUSARELLO, R. I. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 12–37.

CGI.BR. **EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS NO BRASIL: um estudo de caso longitudinal sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em 12 escolas públicas**. São Paulo: 2016.

CIPOLLONE, M.; SCHIFTER, C. C.; MOFFAT, R. A. Minecraft as a creative tool: A case study. **International Journal of Game-Based Learning**, v. 4, n. 2, p. 1–14, 2014.

CONTRAN. **RESOLUÇÃO Nº 571, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2015**. Disponível em: <http://www.denatran.gov.br/images/Resolucoes/Resolucao5712015.pdf>

CUBAN, L. **oversold & underuset: computers in the classroom**. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations**. 1. ed. Paris, France: Ophrys, 1990.

FRANCESCHINI, S. et al. Action video games make dyslexic children read better. **Current Biology**, v. 23, n. 6, p. 462–466, 2013.

FREEMAN, A.; ADAMS BECKER, S.; HALL, C. **NMC Technology Outlook for Brazilian Universities: A Horizon Project Regional Report**. Austin, Texas: 2015. Disponível em: <http://connect.ala.org/files/94226/2012_OITP_digilitreport_1_22_13.pdf>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2011.

GOMES, J. F. DOS S. V. A. **O recurso a jogos de edutainment no ensino do processador de texto, folha de cálculo e apresentações eletrónicas: uma experiência com alunos do 9º ano de escolaridade, na disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação**. Universidade do Porto, 2013.

GRANIC, I.; LOBEL, A.; ENGELS, R. C. M. E. The benefits of playing video games. **American Psychologist**, v. 69, n. 1, p. 66–78, 2014.

IBGE. **Pnad 2014: Acesso à Internet e à Televisão e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/publicacoes/doc_download/2799-pnad-tic-2014>.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2015 in QEdu**, 2015. Disponível em: <http://www.qedu.org.br>

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 2. ed. Campinas: Alinea, 2010.

MEIRA, L.; PINHEIRO, M. **Inovação na Escola**. Proceedings of SBGames 2012. **Anais**...Brasília: XI SBGames, 2012

MINAS GERAIS. **Lei nº 14.486 - Disciplina o uso de telefone celular em salas de aula,**

teatros, cinemas e igrejas, 2002.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. APARECIDA. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

NERI, M. Motivos da evasão escolar. **Brasília: Fundação Getulio Vargas**, p. 1–34, 2009.

ORTIZ, M.; CHILUIZA, K.; VALCKE, M. Gamification in Higher Education and Stem: a Systematic Review of Literature. **8th International Conference on Education and New Learning Technologies**, n. October, p. 6548–6558, 2016.

ORÚS, C. et al. The Use Of Youtube As A Tool For Learner-Generated Content: Effects On Students' Learning Outcomes And Satisfaction. **Computers & Education**, v. 95, p. 254–269, 2016.

PIREDDU, M.; RICOEUR, P. Hacking education. A formação entre a abertura e a tecnologia. **Espaço pedagógico**, v. 20, n. 2, p. 246–260, 2013.

PNUD. Relatório do Desenvolvimento Humano 2001. Fazer as Novas Tecnologias Trabalhar para o Desenvolvimento Humano. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**, 2001.

PRENSKY, M. Listen to the Natives. **Educational Leadership**, v. 63, n. 4, p. 8–13, 2006.

PRESCOTT, R. Duas décadas que mudaram o Brasil. **Revista Abranet**, p. 6–15, mar. 2015.

RAVASIO, M. H.; PAULA, A.; FUHR, D. O. Infância e tecnologia: aproximações e diálogos. **Educação temática digital**, p. 220–229, maio 2013.

SÃO PAULO. **Lei nº 12730 - Proibe uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado**, 2007.

SHORT, D. Teaching scientific concepts using a virtual world - Minecraft. **Teaching Science: The Journal of the Australian Science Teachers Association**, v. 58, n. 3, p. 55–58, 2012.

SIEMENS, G. connectivism: a learning theory for the digital age. **International journal of instructional technology & distance learning**, v. 2, n. 1, p. 3–10, jan. 2005.

UNESCO. **Transformando Nosso Mundo : A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/post-2015-development-agenda/unesco-and-sustainable-development-goals/sustainable-development-goals-for-education/>

ZANOLLA, S. R. S. Indústria cultural e infância: estudo sobre formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1329–1350, 2007.

GRAVAÇÃO DE JANELAS DE LIBRAS: O TRABALHO COM TECNOLOGIA E INCLUSÃO NA FORMAÇÃO EM ENSINO SUPERIOR

Aryane Nogueira
Doutora em Linguística Aplicada
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
aryane.santos.nogueira@gmail.com

Janaina Cabello
Mestre em Educação
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
cabello.jana@gmail.com

Resumo

Trata-se de um relato de experiência, cujo objetivo é descrever o trabalho teórico-prático realizado em um curso de extensão para tradução de vídeos por meio de janelas de Libras oferecido para alunos de bacharelado em Tradução e Interpretação Libras e Língua Portuguesa e que também contou com a participação de tradutores e intérpretes profissionais. Os resultados evidenciaram que o modelo de trabalho adotado propiciou o desenvolvimento das habilidades tradutórias dos alunos, que puderam articular a teoria e a prática ao produzirem a tradução de vídeos apresentados inicialmente em Língua Portuguesa para a Libras. O processo de tradução dos vídeos foi analisado em suas diferentes etapas: transcrição de áudio para o português escrito, elaboração de glosas para transcrição em Libras e gravação das janelas. Para além do trabalho tradutório, a participação na atividade de extensão permitiu uma maior reflexão por parte dos participantes sobre os problemas acerca da falta de acessibilidade e inclusão efetiva enfrentado por pessoas surdas falantes de Libras, sendo que tais reflexões influenciaram, inclusive, as escolhas linguísticas empregadas no momento da tradução dos vídeos. Considerou-se, portanto, que esta se constituiu como uma experiência relevante na medida em que promoveu, de uma só vez, a formação, a divulgação científica e ações para maior inclusão e participação social das pessoas surdas.

Palavras-chave: Tradução; Língua Brasileira de Sinais; Formação Superior; Pessoas surdas; Inclusão.

Introdução

Quando pensamos em acessibilidade das pessoas surdas, especificamente no que se refere aos materiais em formato de vídeo, existem basicamente duas ferramentas que auxiliam na

recepção dos conteúdos veiculados em outra língua (no caso do Brasil, a Língua Portuguesa): a legenda e a janela com o intérprete de Libras.

A tradução de materiais em vídeo é um campo de trabalho importante para os profissionais tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa (TILSP), mas que ainda tem um fluxo menor se comparado aos trabalhos de interpretação simultânea. Em seus estudos, portanto, a área acaba por contemplar mais trabalhos, pesquisas e relatos de experiência que voltam seus olhares para as práticas de interpretação, sobretudo na esfera educacional[1] (FRANCISCO & SANTOS, 2016; PEREIRA, 2010).

O objetivo deste trabalho, portanto, é trazer um relato de experiência de situação de tradução de materiais em vídeos realizada durante o oferecimento de um curso de extensão universitária em uma universidade federal do interior do estado de São Paulo. Julgamos relevante a apresentação da experiência uma vez que, com o desenvolvimento de tal atividade, foi possível observar que a capacitação dos participantes caminhou para além da prática da tradução ao envolver reflexões a respeito da tecnologia e inclusão para acessibilidade das pessoas surdas.

Antes de dar início ao detalhamento da atividade aqui relatada, entendemos como necessário esclarecer o modo como estamos concebendo e diferenciando as atividades de tradução e interpretação – ainda que esta seja uma visão marcada por sua provisoriedade, uma vez que os estudos na área de tradução e interpretação têm caminhado muito (cf. RODRIGUES & BEER, 2015, entre outros).

De acordo com Albres (2010), entre outros autores, a tradução envolve a modalidade escrita de uma das línguas durante o processo tradutório, enquanto a interpretação acontece entre línguas faladas (na modalidade oral-auditiva e visual-gestual no caso da interpretação envolvendo a língua de sinais). Além disso, enquanto na tradução haveria um tempo maior para a sua produção (com a possibilidade de realizar uma pesquisa a respeito dos termos envolvidos na produção de sentidos entre as diferentes línguas), a interpretação acontece de maneira praticamente simultânea.

Na atividade aqui descrita, em específico, justificamos considerá-la como uma prática tradutória, não só pelo tempo maior que os envolvidos tiveram para sua realização, mas também

[1] Francisco e Santos (2016) salientam ainda que os contextos médico e jurídico também são contextos em que o intérprete começa a ser mais solicitado atualmente, possivelmente por sua presença ser assegurada pelo Decreto nº 5.626/05.

pelo fato de que a tradução para Libras se deu com base nas transcrições dos vídeos para o português escrito[2].

Gravação de janelas de Libras: atividades práticas de formação

De acordo com a estimativa da Organização Mundial da Saúde, 360 milhões de pessoas no mundo (328 milhões de adultos e 32 milhões de crianças) têm perda de audição incapacitante. No Brasil, um levantamento mais recente do IBGE (2010) indica a existência de 9,7 milhões de pessoas com alguma perda auditiva.

O grande número de pessoas surdas e a crescente busca pela garantia de direitos a essa população levaram, no início dos anos 2000, ao reconhecimento da Libras como língua oficial das pessoas surdas no país[3] e desde o ano 2000 a Lei de Acessibilidade busca assegurar que os programas veiculados nas emissoras brasileiras tenham legendas e janelas de Libras para permitir aos surdos acesso às informações. O recurso de janela de Libras pode ser definido como "um espaço delimitado no vídeo onde as informações são interpretadas na Língua Brasileira de Sinais" (ALBRES, 2010, p. 132).

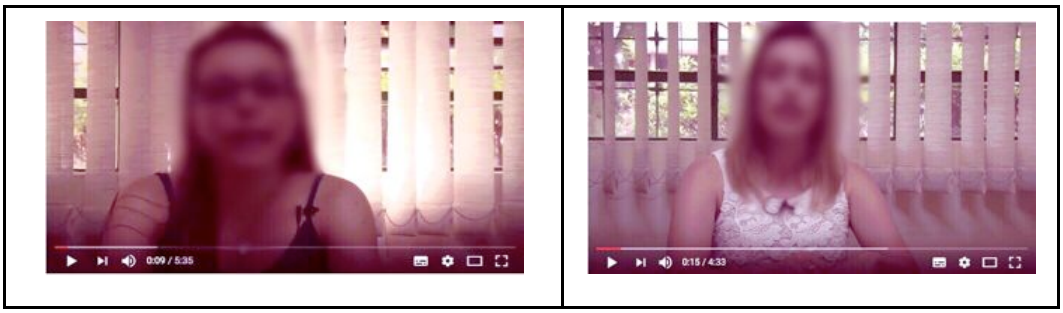
Embora a presença de recursos para a acessibilidade de pessoas surdas como a janela de Libras sejam garantidos legalmente há mais de uma década, ainda assim é possível dizer que estamos num momento inicial de sua implantação. Exemplo disso é que apenas em 2016, data limite para inserção da janela de Libras em programas eleitorais, a determinação legal foi cumprida em larga escala[4].

Considerando o acima exposto, um projeto de extensão universitária foi desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade linguística de pessoas surdas à vídeos de uma revista de divulgação científica[5] da universidade, através da inserção da janela de Libras. Os vídeos continham entrevistas concedidas por docentes (ver Figura 1) a respeito de seus interesses

[2] Chamamos também a atenção para o que Albres (2010) destaca a respeito do momento de gravação da janela de Libras: embora o trabalho tradutório da janela de Libras envolva a língua escrita no momento de estudo do material e preparação da tradução, o momento de gravação da janela se assemelha à interpretação simultânea, uma vez que o TILSP grava o conteúdo em Libras tendo como base o áudio em Português do vídeo a ser traduzido.
[3] Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5626/2005.
[4] Lei nº 13.146/2015, arts. 67 e 76, § 1º, inciso III.
[5] A revista disponibiliza vídeos de entrevistas realizadas com docentes da universidade, nas quais são relatadas atividades e projetos de pesquisa por eles desenvolvidos e todo o material encontra-se disponível para o público geral por meio de um canal no YouTube.

e campos de estudo bem como seus diferentes trabalhos de pesquisa. Sendo assim, neste trabalho analisaremos o processo de tradução desses materiais realizado por alunos formandos em um curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação Libras/Língua Portuguesa.

Figura 1 - Exemplos dos vídeos que receberam janela de Libras



Fonte: Imagens coletadas pelas autoras.

Durante o projeto, os alunos, além de realizarem a tradução dos vídeos, também estiveram envolvidos no processo de gravação das janelas em Libras.

Tabela 1 - Organização das etapas desenvolvidas durante a atividade de extensão.

Programa da Atividade de Extensão "Janela de Libras"				
Passos	Passo 1 Contato inicial com os vídeos e elaboração de transcrições do material: inicialmente do áudio para o português escrito e depois para Libras (glosas)	Passo 2 Treino de refinamento da sinalização	Passo 3 Reconhecimento do estúdio de gravação	Passo 4 Gravação de janela de Libras
Línguas envolvidas	Português oral → português escrito → Libras (glosas)	Português oral → Libras	Etapa de observação do trabalho realizado por profissionais tradutores e intérpretes,	Português oral → Libras

			funcionários da universidade	

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

A seguir, descreveremos os quatro passos desenvolvidos ao longo do projeto.

Primeiro passo: contato com o material de trabalho

Nesse primeiro momento (ver passo 1 na Tabela 1), os alunos receberam os vídeos das entrevistas (com tempo de duração entre 4 e 6 minutos) devidamente editados e, separados em dois grupos, fizeram a transcrição do material para a língua portuguesa escrita (ver exemplo de transcrição no Quadro 1 a seguir), sendo que cada grupo ficou responsável por duas entrevistas em vídeo.

Quadro 1 - Trechos de vídeo transcrito para o português

[...] e além disso, mostra o quê? Que as relações daqueles jovens surdos com o recurso visual não é tão simples, não é tão plana, não é tão simples quanto entender que a surdez é uma experiência visual, portanto o surdo é visual e, consequentemente, ele terá uma relação boa com as imagens [...]

Fonte: Dados coletados pelas autoras.

Destacamos que aqui nossa experiência diferencia-se do relato de atividade de tradução para a produção de janela de Libras de Albres (2010). A autora conta que, na situação por ela analisada, o tradutor de um vídeo de propaganda política (televisivo), antes de realizar o seu trabalho, recebeu o conteúdo a ser traduzido para Libras apenas em língua portuguesa escrita, isto é, sem acesso ao material em vídeo. Foi somente em uma segunda etapa do trabalho tradutório que ele solicitou a visualização da propaganda na íntegra, "pois queria capturar informações da posição e características dos personagens" (ALBRES, 2010, p.133).

Em nossa experiência, no entanto, julgamos relevante que os alunos/tradutores tivessem acesso desde o início ao material em vídeo, para que eles mesmos realizassem as transcrições necessárias (para a língua portuguesa escrita e posteriormente para a Libras, em formato de glosas). Uma vez que compreendemos que a oralidade não se configura apenas pela

produção de conjuntos de palavras, ou seja, a materialidade da fala, a expressividade, o posicionamento, as características de quem narrava os vídeos, por exemplo, foram também aspectos importantes da construção dos sentidos nos discursos e fundamentais para a produção das traduções em Libras.

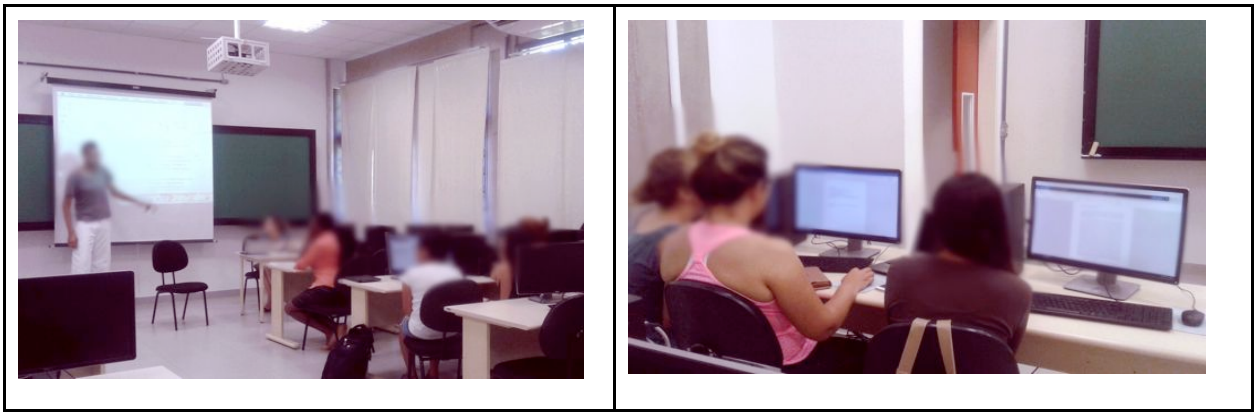
Com o material da transcrição dos vídeos em mãos, os dois grupos de trabalho puderam estudar o texto e procurar a melhor forma de traduzi-lo para a Libras, em um trabalho coletivo (ver Figura 2). Nesse processo, os alunos puderam elaborar as glosas do texto (consultar Quadro 2), que definimos por uma "transcrição de apoio para a memorização da sequência de sinalização" (com base em ALBRES, 2010).

Quadro 2 - Texto traduzido para a língua de sinais (glosas)

Mostra também o que? Jovem surdo, RECURSO imagem, relação, simples não, fácil não, certo, surdez experiência visual tem, surdo jeito visual, ok, mas significa surdo sempre imagem entender melhor certo, Não!

Fonte: Dados coletados pelas autoras.

Figura 2 -Trabalho conjunto de elaboração das glosas



Fonte: Imagens coletadas pelas autoras.

Segundo passo: treino para o refinamento da sinalização

Essa etapa (passo 2 da Tabela 1) do trabalho caracterizou-se pelo treino da sinalização realizada simultaneamente à escuta do áudio dos vídeos. Os dois grupos de alunos foram levados a um laboratório – não ainda ao estúdio no qual a gravação definitiva da

sinalização seria realizada –, um espaço com as condições básicas para a produção da sinalização em Libras e filmagem, gerando os primeiros registros em língua de sinais. A escolha desse espaço para o momento de treino da sinalização deu-se pela disponibilidade de horários do laboratório para o trabalho, o que não acontecia com o espaço do estúdio oficial de gravação, que precisou ser negociado e previamente agendado para um intervalo de horário específico e mais restrito.

Esse momento do treino da sinalização (Figura 3) foi considerado importante para que aspectos das glosas elaboradas pelos alunos pudessem ser retomados e revistos, com o objetivo de garantir a produção de sentidos dos discursos realizados inicialmente em Língua Portuguesa oral também na Libras, ou seja, um momento de revisão das escolhas do tradutor para a produção do vídeo da janela de Libras.

Figura 3 - Imagens do treino para gravação



Fonte: Imagens coletadas pelas autoras.

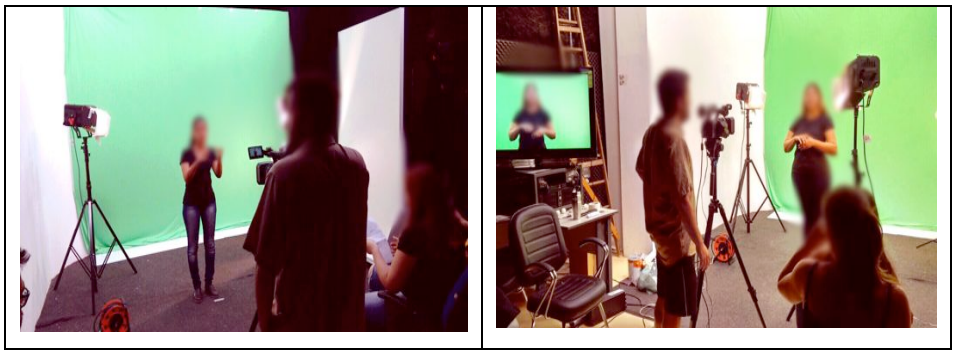
Terceiro passo: reconhecimento do estúdio de gravação

Foi reservado um momento anterior à gravação dos vídeos em Libras para que os alunos/tradutores pudessem conhecer o estúdio em que as gravações para a janela de Libras seriam realizadas, com o objetivo de que o espaço e os aparatos técnicos (câmera, iluminação, marcação no chão para posicionamento do sinalizante, por exemplo) pudessem ser observados pelos alunos, que tiveram ainda a oportunidade de realizar a observação do trabalho de produção de janela de Libras (filmagem) sendo realizado pelo grupo de profissionais tradutores da universidade (ver passo 3 na Tabela 1).

Quarto passo: gravação oficial da sinalização em Libras

Por fim, a quarta etapa (passo 4 da Tabela 1) configurou o trabalho de filmagem da tradução para a Libras, de modo que a sincronização entre o áudio e a sinalização fosse garantida (ver Figura 4).

Figura 4 - Imagens do processo de gravação das janelas de Libras.



Fonte: Imagens coletadas pelas autoras.

Reflexões sobre a prática: análises do desenvolvimento do processo tradutório

Para ilustrar de que maneira o trabalho de tradução desenvolvido no projeto de extensão contribui para o aperfeiçoamento dos alunos participantes no que se refere à habilidade tradutória, retomamos aqui a glosa elaborada para o trecho de um dos vídeos traduzidos, com o intuito de ilustrar a discussão sobre as especificidades culturais e linguísticas dos surdos como caminho para a acessibilidade e participação social real das pessoas surdas:

Tabela 2 - Transcrição de trecho de vídeo para A) Português e para B) Libras (Glosa)

A	Trecho de áudio transcrito para o português	[...] e além disso, mostra o quê? Que as relações daqueles jovens surdos com o recurso visual não é tão simples, não é tão plana, não é tão simples quanto entender que a surdez é uma experiência visual, portanto o surdo é visual e, consequentemente, ele terá uma relação boa com as imagens [...]
	Glosa (transcrição do trecho em português	Mostra também o que? Jovem surdo, RECURSO imagem,

B	para Libras)	relação, simples não, fácil não, certo, surdez experiência visual, tem, surdo jeito visual, ok, mas significa surdo sempre imagem entender melhor certo, Não!

Fonte: Dados coletados pelas autoras.

Na busca pela tradução dos sentidos veiculados em Língua Portuguesa para a Libras, foi necessário levar em consideração o possível espectador dos vídeos de divulgação científica e, ao mesmo tempo, pensar em soluções que mantivessem o texto em Libras próximo do texto original. Sobre este respeito, como bem colocou Albres (2010) fazendo menção a Aubert (1994), cabe ao tradutor apenas a construção de hipóteses sobre os interlocutores do texto que ele produz - neste caso, compreendemos a janela de Libras como texto produzido pelo tradutor. Sendo assim, o tradutor negocia sentidos e significados em relação ao texto a ser traduzido e também em relação aos possíveis interlocutores do novo texto que ele produz (RÓNAI, 1976; ARROJO, 2003; BRITTO, 2007, dentre outros autores).

Problemas de ordem linguística, tais como diferenças gramaticais e de modalidade entre o Português e a Libras e diferenças do tempo de produção da língua portuguesa oral e da língua de sinais, foram aspectos levantados pelos alunos participantes durante o processo de realização da tradução e treino para refinamento da sinalização. No entanto, neste breve relato gostaríamos de destacar que soluções tradutórias pautadas pelos aspectos culturais e pelas especificidades de uso da Libras pelas pessoas surdas chamaram a atenção dos mesmos, no sentido de mobilizá-los na reflexão mais aprofundada sobre a relação estreita que há entre a língua e seus usuários, influenciando suas escolhas linguísticas e estruturais pautadas no respeito pelo modo como essa língua é de fato utilizada pelos surdos, no sentido de contribuir com a inclusão e acessibilidade efetiva.

Na tabela 2 anteriormente apresentada é possível observar que o uso da expressão "tão … quanto" e dos conectivos "portanto" e "consequentemente" em português ([...] não é tão simples quanto entender que a surdez é uma experiência visual, portanto o surdo é visual e, consequentemente, ele terá uma relação boa com as imagens [...]) aparecem na tradução para Libras por meio da estruturação das frases em tópico-comentário:

Tabela 3 – Exemplos da estruturação das frases em tópico – comentário.

Português	[...] não é tão simples quanto entender que a surdez é uma experiência visual,
Libras (glosa)	surdez experiência visual, tem,
Português	portanto o surdo é visual e,
Libras (glosa)	surdo jeito visual, ok,
Português	consequentemente, ele terá uma relação boa com as imagens [...]
Libras (glosa)	mas significa surdo sempre imagem entender melhor certo, Não!

Fonte: Dados coletados pelas autoras.

Entendemos que o procedimento empregado na escolha lexical e estruturação dos enunciados em Libras, pautou-se fortemente pelo conhecimento cultural-contextual de uso da Libras. Nessa direção, concordamos com Santiago (2012), quando afirma que "tornar-se realmente sujeito discursivo é produzir enunciados que façam sentido para o interlocutor, isso só é possível quando o tradutor/intérprete, proficiente, leva em consideração que as enunciações constituem produtos de interações sociais" (p. 54).

Dessa forma, compreendemos que a escolha por uma tradução mais próxima do modelo palavra-por-sinal poderia criar uma mensagem truncada e pouco compreensível para os espectadores do vídeo traduzido, o que inviabilizaria o acesso, de fato, à informação que está sendo veiculada no material por comprometer o sentido dos enunciados.

Considerações finais

Neste trabalho descrevemos e analisamos uma proposta de atuação apresentada em um projeto de extensão oferecido à alunos de um curso superior em Tradução e Interpretação Libras - Língua Portuguesa, com o objetivo de desenvolver e aprimorar suas habilidades tradutórias. Nossas análises versaram sobre os processos de transcrição do áudio do material a ser traduzido do Português para a Libras, a produção de glosas como recurso de apoio para a

sinalização do discurso em Libras e, por fim, o processo de refinamento da tradução e gravação do vídeo em Libras, considerando nesse processo as especificidades e particularidade das línguas envolvidas na tradução para a produção de sentidos. Além da análise da confrontação entre o texto fonte (Português) e o resultado da tradução (em Libras) através da articulação da teoria e da prática, o modelo de trabalho proposto permitiu aos alunos uma articulação e reflexão sobre os problemas da falta de acessibilidade enfrentado por pessoas surdas falantes de Libras, sendo, portanto, relevante na medida em que promoveu, simultaneamente, a formação, a divulgação científica e ações para maior inclusão e participação social das pessoas surdas.

Referências

ALBRES, N.A. Tradução em Língua Brasileira de Sinais de texto informativo televisivo: reflexões sobre o processo. In: **Domínios da Lingu@gem - Revista Eletrônica de Linguística**, v.4, n.1, p.131-150, 2010. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11527 Último acesso em: 10 fev. 2017.

ARROJO, M. **Oficina de tradução:** a teoria na prática. São Paulo: Editora Ática, 4ª edição, 2003.

AUBERT, F. H. As (in)fidelidades da tradução: servidões e autonomia do tradutor. Campinas: Editora da UNICAMP, 2ª edição, 1994.

BRASIL. MEC. **Decreto 5.626 - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Brasília, 2005.

BRASIL. MEC. **Lei 10.436 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei 13.146 – Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, 2015.

BRITTO, P. H. É possível avaliar traduções? **Tradução em Revista**, n. 4, 2007.

FRANCISCO, C.; SANTOS, S. A. Editais de concursos públicos: análise das atribuições dos intérpretes educacionais Libras-Português. In: **Revista Sinalizar**, v.1, n.1, p. 48-64, 2016. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/35856 último acesso em: 10 fev. 2017.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2010.

PEREIRA, M.C.P. Produções acadêmicas sobre interpretação de língua de sinais: dissertações e teses como vestígios históricos. In: **Cadernos de Tradução**, v.2, n.26, p.99-117, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p99/14225 Último acesso em: 10 fev. 2017.

RODRIGUES, C.H.; BEER, H. Os estudos da tradução e da interpretação de língua de sinais: novo campo disciplinar emergente? In: **Cadernos de Tradução**, v. 35, n.2, p.17-45, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p17/30707 Último acesso em: 10 fev. 2017.

RÓNAI, P. **A tradução vivida.** Rio de Janeiro: EDUCOM, 1976.

SANTIAGO, V. A. A. Português e Libras em diálogo: os procedimentos de tradução e os campos de sentido. In: ALBRES, N. A. & SANTIAGO, V. A. A. (org.) **Libras em estudo:** tradução/interpretação. Editora Feneis, 2012.

GRUPO CATA-VENTO: APRENDENDO E CONVIVENDO

Jeani Corrêa Barcellos[1]

Letícia Wilke Franco Martins[2]

RESUMO

Este texto apresenta um relato de experiência com estudantes do ensino fundamental descrevendo o trabalho didático/pedagógico com um grupo intitulado Cata-vento, realizado na cidade de Cachoeirinha, RS. Abre-se uma janela para falar do período projeto, de 2008 à 2013, apesar da continuidade deste até os dias de hoje. O foco do atendimento pedagógico fez-se com estudantes multirrepetentes das escolas da rede municipal. Anualmente participavam do grupo, por volta de cinquenta crianças ou adolescentes, os encontros aconteciam em um espaço não escolar no Parque Tancredo Neves. Os estudantes participavam de um encontro semanal de duas horas e meia com o intuito de vivenciar outras formas de se relacionar com a aprendizagem, com os conteúdos, com as outras pessoas visando resgatar o desejo e a curiosidade para desvendar o mundo. Muitas parcerias foram necessárias para que um olhar multidisciplinar pudesse contribuir com essas aprendizagens envolvendo professores, equipe diretiva, familiares, laboratoristas (1), conselho tutelar; secretarias da educação, meio ambiente, saúde, assistência social que eram chamados para participar cada um com a particularidade que lhe cabia. O que era um projeto, no transcorrer dos oito anos de existência, passou a ser efetivamente Grupo Cata-vento, contando com professores mais experientes em realizar uma proposta diferenciada com a preocupação de dar significado para a aprendizagem valorizando o contexto de cada estudante e suas potencialidades. A vida de muitas pessoas se cruzou e como diz Fernández "fomos aprendentes e ensinantes" e agora temos uma história para contar com sujeitos mais confiantes em sua possibilidade de aprender e na capacidade individual que cada um resgatou nessa caminhada, bem como o avanço significativo na escola, sendo aprovado de um ano para o outro.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Projeto alternativo de aprendizagem.

Introdução

O objetivo deste texto é relatar uma vivência pedagógica diferenciada, com estudantes do ensino fundamental através do projeto Cata-vento. Este trabalho foi gestado em 2007, quando a assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação – SMEd, na cidade de Cachoeirinha/RS convidou um grupo de professores, representantes das escolas municipais, para estudar sobre a multirrepetência e tentar compreender porque tantos estudantes reprovavam na

[1] Graduanda do curso de psicologia do Cesuca Faculdade Inedi. Pós-graduação em supervisão escolar e psicopedagogia. Psicopedagoga clínica e institucional. (jeanicorba@yahoo.com.br).

[2] Professora orientadora, Mestre em Psicologia, Docente do Cesuca Faculdade Inedi. (leticiawfranco@gmail.com).

escola e não conseguiam se alfabetizar. Tendo como ponto de partida uma pesquisa realizada sobre o número de estudantes em defasagem idade-série na rede, o grupo de educadores que participaram destes debates concluiu ser necessário construir alternativas diferenciadas para atender esses educandos. Portanto, deste cenário surgiu um projeto que recebeu o nome de Cata-vento, por representar um brinquedo que não possui faixa etária definida para seu uso podendo ser utilizado de forma criativa e lúdica, que se movimenta provocado pela ação do vento ou promovido pela ação de alguém que brinca e aprende. Foi criado o logotipo abaixo para contribuir com a identidade visual do projeto que era utilizado em documentos, banner, pastas, no acervo de livros da biblioteca.

Figura 1 – Logotipo do Projeto Cata-Venrto



Fonte: Arquivo do Projeto Cata-Vento, 2008.

No segundo semestre de 2008 foi implementado um projeto piloto para atendimento de 23 estudantes de quatro escolas municipais de ensino fundamental – Natálio Schlain, Portugal, Assunção e Alzira Araújo Silveira. As ações do Grupo Cata-vento começaram a acontecer no Parque Tancredo Neves, uma reserva ecológica, no qual tinha disponível uma sala para atividades, uma praça e o parque todo para explorar.

Para poder olhar este trabalho a certa distância, é necessário fazer alguns esclarecimentos. O primeiro é que durante o período em foco, 2008 a 2013, fui a coordenadora deste projeto e estive envolvida no planejamento e execução de todas as etapas. Em segundo, o fato de atualmente estar cursando a Faculdade de Psicologia tem possibilitado um olhar retrospectivo que permite identificar limites e avanços do que foi realizado. Neste processo destacam-se as discussões realizadas na disciplina de Psicologia da Aprendizagem que propiciaram a

compreensão da importância do papel do psicólogo para contribuir na busca de alternativas para os diferentes problemas que foram se apresentando.

Conhecendo o Cata-vento

O objetivo principal do projeto Cata-vento era investigar porque as crianças ou adolescentes não aprendiam e oferecer uma maneira diferente de construir conhecimentos. Além disso, o projeto tinha vários objetivos específicos, como: (1) desenvolver estratégias de investigação e intervenção pedagógica para avançar na perspectiva da aprendizagem promovendo o sucesso dos estudantes em situação de multirrepetência; (2) proporcionar espaços de vivência para trabalhar a autoestima dos estudantes; (3) promover espaços de reflexão junto às famílias e as escolas envolvidas no projeto sobre a participação e as relações de aprendizagem dos estudantes; (4) proporcionar diferentes vivências pedagógicas que oportunizassem aos educandos expressarem os seus saberes, tanto quanto construir conhecimentos através de diferentes linguagens, explorando outras possibilidades de expressão além da escrita; (5) constituir espaços de reflexão e aprofundamento sobre as diferentes formas de aprendizagem e como a escola propicia e respeita a subjetividade dos estudantes e (6) planejar com a equipe diretiva e professores envolvidos o avanço adequado para cada estudante reconhecendo seus diferentes saberes e ritmo no desenvolvimento e forma de aprender. As estratégias para alcançar estes objetivos eram definidas anualmente, conforme as demandas de cada grupo.

Os estudantes participantes do Cata-vento são aqueles fadados pelo fracasso escolar, que Anny Cordiè (1996) considerou uma patologia do nosso tempo que afeta o sujeito em sua totalidade, ao qual a criança “padece” sobre tal diagnóstico (FERNÁNDEZ, 2001). Um projeto como o apresentado possibilita experiências de sucesso na aprendizagem e (re)descoberta de um sujeito curioso, capaz e seguro. Ao promovermos um conhecimento, uma experiência para este estudante, é promovido também “a emergência de sujeitos que se sentem mais seguros, capazes, felizes, à medida que dominam, ou que se apropriam do conhecimento” (PAÍN, 2012, p. 17).

Também se faz importante pensar na formação dos grupos, que era heterogêneo, composto por estudantes de idades e conhecimentos diferenciados, mas que acaba por constituir uma identidade na transformação (do fracasso para o desejo). Aqui podemos fazer referência aos estudos de Rego (2002) na perspectiva vygotskiana quando coloca a importância da zona de desenvolvimento proximal “que descreve o espaço entre as conquistas já adquiridas pela criança

(aquilo que ela já sabe, que é capaz de desempenhar sozinha e aquelas que para efetivar, dependem da participação de elementos mais capazes)" (REGO, 2002, p. 106). Espaços de trocas e debates eram promovidos entre os estudantes para que pudessem aprender uns com os outros. Por isso as atividades eram lúdicas na construção de conhecimentos incluindo desde o plantio de mudas e sementes, passando pela feitura de bolo ou bolachinhas até a contação de histórias. Essas atividades eram pontos de partida para identificar os bloqueios que impediam a aprendizagem, resultando, posteriormente, em momentos específicos para superar as dificuldades de cada um.

> Construtivismo significa isso: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo como o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais (BECKER, 1994, p.87).

Para efetivar o funcionamento do projeto no início de cada ano letivo, era realizado contato com as orientadoras que junto com o grupo de professores indicavam os estudantes para participar, sendo priorizados aqueles que se encontravam em situação de multirrepetência, apresentavam maior defasagem idade/série e não estavam alfabetizados. Os selecionados eram atendidos semanalmente, nos turnos manhã e tarde nos horários das 8h30min às 11h e das 13h30min às 16h, as segundas ou sextas-feiras. Havia a disponibilidade de 50 vagas distribuídas em quatro grupos heterogêneos em idade e nível de conhecimento, portanto em um mesmo grupo tínhamos estudantes que reconheciam as letras do alfabeto, alguns já escreviam palavras e outros, frases e textos. Eram dois professores que atendiam os grupos e uma pessoa acompanhava no itinerário do transporte que era disponibilizado pela secretaria de educação para buscar os estudantes nas escolas polo e levá-los para o Parque Tancredo Neves.

Visando observar como se estruturava e funcionava as relações familiares, os professores marcavam nas escolas encontro com os pais para a realização da anamnese e combinações referentes a participação dos filhos no grupo, seguindo as ideias de Fernández (2001, p.32) "na aprendizagem escolar, reflete-se toda a dinâmica social e familiar. Nosso trabalho será saber escutar e olhar para além e para aquém daquilo que se percebe". Da mesma forma, para compreender a modalidade de aprendizagem de cada estudante eram promovidas reuniões com os professores que atendiam os participantes do grupo na escola.

Em 2009 e 2010 o atendimento foi ampliado para 46 estudantes de oito escolas, além das quatro anteriores foram incluídas Osmar Stuart, Presidente Costa e Silva, Tiradentes e Professor Ivo Rech.

O planejamento das situações de aprendizagem levava em consideração as história de vida dos estudantes e sua comunidade, pois como afirma Lima,

> o ser humano aprende mais facilmente quando o novo pode ser relacionado com algum aspecto da sua experiência prévia, com o conhecimento anterior, com alguma questão que o indivíduo se colocou, com imagens, palavras e fatos que estão em sua memória, com vivências culturais. (LIMA, 2010, p. 5).

Para tanto, foi necessário qualificar o processo pedagógico dando origem as diretrizes de aprendizagem, organizadas em quatro eixos temáticos, a saber:

- Alfabetização (leitura, escrita e interpretação)
- Matemática (construção do número)
- Ecologia (consciência ecológica)
- Corporal (consciência, expressão e prazer)

Devido ao entendimento metodológico de que cada sujeito aprende de maneira diversa e que o contexto onde está inserido deve ser considerado, foi construída uma rede que imbricava a prática e teoria com o objetivo de ampliar as diretrizes de aprendizagem (Quadro 1).

Quadro 1 – Rede estrutural das diretrizes de aprendizagem do Projeto Cata-vento

ATIVIDADES	CONCEITOS	CONHECIMENTOS
- Trilha - Plantio - Confecção de livro	- Transformação - Ecologia	- Os quatro elementos: terra, água, ar e fogo - Reciclagem - Separação do lixo - Relação com a natureza - Preservação
- Texto coletivo - Exercícios com o alfabeto móvel - Livros - Histórias contadas - Fantoches - Músicas	- Relações - Identidade - Aprendizagem - Alfabetização e Letramento	- Leitura - Escrita
- Exercícios com números - Material dourado - Material concreto	- Número	- Construção do número
- Desenho - Pintura - Recorte	- Expressão Artística e Estética	- Organização espacial - Motricidade fina - Criatividade

- Colagem - Argila modelagem - Areia colorida		
- Dinâmicas	- Relações intra e interpessoais	- Regras de convivência
- Passeios: - Tour pela cidade - Cinema - Jogos - Praça - Festa - Brincadeiras - Feira do Livro	- Autonomia - Participação - Corporeidade	- Organização Espaço-temporal - Psicomotricidade

Fonte: Registros da autora. 2010.

A avaliação era uma etapa muito importante e a ideia foi focalizar na evolução individual, dos avanços possíveis para cada educando a partir das suas potencialidades e limites, fugindo-se, desta forma, da adoção de padrões ou da comparação de rendimento. A avaliação acontecia de forma contínua, nos encontros e através de instrumento de relatório enviado para as escolas do processo de aprendizagem, bem como do desenvolvimento do estudante em suas diferentes dimensões. O relatório de avaliação era composto pelos seguintes itens: (1) dados pessoais do estudante e síntese da história de vida; (2) apresentação do relatório, contendo a descrição dos aspectos relacionados à aprendizagem; (3) plano pedagógico de intervenção sugerindo algumas atividades para intervir na construção de conhecimento do estudante com o objetivo de superar suas limitações; (4) encaminhamentos relacionados ao projeto, a família ou a escola e (5) considerações do conselho de classe e laboratorista[3], bem como o retorno da avaliação realizada pelos profissionais da escola para os professores do projeto.

Na busca de atender os diferentes problemas enfrentados pelos estudantes foram fundamentais as parcerias estabelecidas com diversos órgãos da administração municipal e das comunidades envolvidas, destacando-se o trabalho conjunto com a Secretaria de educação, com os assessores do setor pedagógico, psicologia, serviço social; a Secretaria do Meio Ambiente que cedia o local para os encontros; Secretaria de cidadania e assistência social, através dos CRAS (Centro de referência e assistência social); grupo de apoio de colaboradores da comunidade, Promotoria pública e Conselho tutelar.

[3] Profesor(a) que atende os estudantes no Laboratório de aprendizagem com objetivo de contribuir no avanço dos seus conhecimentos.

O Cata-vento em movimento

Como forma de ilustrar os pressupostos teóricos e metodológicos do Projeto Cata-vento foram desenvolvidas algumas atividades culturais, a realização da I Vernissage, em 2012, com a produção de obras pelos estudantes, a partir do livro "O caminho do pintor" do autor Celso Gutfreind (2008), foi uma dessas ações significativas desse projeto. Esse trabalho foi realizado com o apoio do "Projeto Livro Lido" que consistia em escolher um escritor, ler sua obra e recebê-lo para um bate papo.

A primeira atividade foi ler o livro para os estudantes explorando a dinâmica da história, o autor, as ilustrações. No segundo momento foi apresentado ao grupo, a paleta de cores, e a reprodução individual que contribuiu para um painel no dia da vernissage e o aprofundamento no conhecimento da diversidade de cores (Figura 2).

Figura 2: realização da atividade pela estudante do Grupo Cata-vento.



Fonte: Fotos do acervo particular da autora, 2012[4].

As telas foram confeccionadas e cada participante criou a sua obra de arte. No dia da exposição o escritor Celso Gutfreind (Figura 3) conversou com os estudantes contando sua trajetória, comentando sobre a importância de ler e escrever e destacou que todos podem ser autores de histórias.

[4] As autorizações para o uso da imagem das crianças e adolescentes que aparecem nas fotos colocadas neste artigo estão arquivadas na secretaria do projeto, devidamente assinada pelos responsáveis.

Figura 3: Bate papo com o escritor Celso Gutfrein



Fonte: Fotos do acervo particular da autora, 2012.

Este encontro com o escritor, representados nas figuras 4 e 5, possibilitou aos diferentes participantes espelharem-se em alguém que utilizava a imaginação e a criatividade e que proporcionava através de suas histórias momentos de prazer e vínculo positivo com a aprendizagem.

Figura 5: A exposição das obras realizadas pelos estudantes.



Fonte: Fotos do acervo particular da autora, 2012.

Figura 6: O grupo com o escritor Celso Gutfreind.



Fonte: Fotos do acervo particular da autora, 2012.

Para viabilizar a realização desta atividade foram estabelecidas parcerias com o grupo de trabalho sobre diversidade da Secretaria Municipal de Educação. Desta forma foi possível implementar uma das premissas do projeto que era oferecer momentos culturais para o grupo e seus familiares, constituinte da Rede estrutural das diretrizes de aprendizagem nos conceitos como expressão artística e estética que se relacionam com as atividades e os conhecimentos construídos.

Considerações finais

O modelo de escola que padroniza a forma de aprender e de ensinar sem respeitar as diferenças está fadado ao fracasso, principalmente com aqueles que mais necessitam que suas peculiaridades sejam valorizadas. Visando contrapor este paradigma, que infelizmente ainda predomina na maioria das escolas, o trabalho realizado no Grupo Cata-vento procurou demonstrar que práticas pedagógicas diferenciadas são possíveis de serem realizadas e contribuem com o avanço e o sucesso dos estudantes.

O trabalho pedagógico realizado com o grupo em um espaço não escolar foi uma das alternativas utilizadas para romper com o ciclo de reprovações e a estigmatização dos estudantes como não aprendentes e a naturalização desse insucesso. A partir do desenvolvimento de práticas

diferenciadas, com outros tempos e explorando outros espaços, foi viabilizado ao estudante oportunidades de se reconhecer como capaz de aprender.

Muitos avanços ocorreram no grupo, como o desenvolvimento da autoestima, a descoberta das potencialidades, bem como a aprovação escolar de um ano para outro, com combinações de estratégias e o envolvimento do corpo pedagógico da escola e a família. No período analisado, o projeto teve uma evolução no número de aprovações que passou de 66,7%, em 2008, para 80,6% em 2010, demonstrando desta forma, a efetiva contribuição do projeto para o desenvolvimento da trajetória educacional dos estudantes participantes.

A partir de 2010, o que era um projeto passa efetivamente a ser Grupo Cata-vento. O reconhecimento que o trabalho recebeu e as práticas que implementou transformaram um projeto em ação continuada da Secretaria Municipal de Educação e das escolas envolvidas.

Cabe também ressaltar as dificuldades enfrentadas com a Secretaria da saúde devido às escassas vagas para atendimentos, principalmente na área de saúde mental, pois eram importantes as avaliações psicológicas e/ou psiquiátricas que em parceria com a pedagogia poderiam apontar soluções abrangentes na resolução das dificuldades.

Portanto é urgente que a escola se reinvente, pois não cabe mais um modelo que não pense nas diferenças e na inclusão efetiva de crianças e adolescentes no processo pedagógico. As ações com o Grupo Cata-vento, que continua ativo após oito anos, apesar de várias modificações em seu funcionamento, demonstraram algumas alternativas e salienta que um olhar multidisciplinar é fundamental para a formação de pessoas com mais confiança em seu processo de construção de conhecimentos, autônomas e felizes.

Referências Bibliográficas

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

CORDIÈ, Anny. **Os atrasados não existem:** psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERNÁNDEZ, Alícia. **Os Idiomas do Aprendente:** análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto alegre: Artmed, 2001.

GUTFREIND, Celso. **O caminho do pintor**. Porto alegre: Editora Projeto, 2008.

LIMA, Elvira de Souza. **Quando a criança não aprende a ler e escrever?.** São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2010.

PAÍN, Sara. **Subjetividade e objetividade**: relação entre desejo e conhecimento. Vozes, 2009.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

INCLUSÃO DE ESTUDANTES DE UM PROGRAMA DE CORREÇÃO DE DEFASAGEM IDADE-ANO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Juliana Mayara Pereira Barbosa[1]
Stefani do Nascimento[2]
Mara Lúcia Castilho[3]

Resumo

O presente artigo, de natureza descritiva, é desdobramento do projeto "Pisando o Chão da Escola" que teve por objetivo a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão na busca pela inclusão de alunos no ensino de língua inglesa e pela formação de professores do curso de Letras Inglês do Instituto Federal de Brasília (IFB). Este texto apresenta um relato de experiência sobre a inclusão de alunos de um programa de correção de defasagem idade-ano de uma escola da Secretaria de Estado da Educação (SEE) do Distrito Federal no desenvolvimento de atividades inovadoras que buscassem integrar os estudantes por meio de práticas sociais do cotidiano. Fazendo-se uso da pesquisa-ação, os participantes deste projeto de extensão em conjunto com estudantes das turmas de Práticas de Ensino II do curso de Letras realizaram observações durante as aulas de língua inglesa nas turmas do Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares (PAAE), acompanharam as reuniões pedagógicas da escola e discutiram e planejaram, com o grupo de professores e bolsistas membros do projeto, as ações interventivas realizadas na escola. Esse processo teve a finalidade de se verificar como se dava o aprendizado da língua inglesa nas turmas desse programa de aceleração e, a partir dessas observações, foram propostas atividades interventivas para inclusão desses alunos no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, tendo sido estendidas aos alunos de recuperação do 6º, 7, 8° e 9° anos.

Palavras-chave: formação de professores, pesquisa-ação, relato de experiência.

Introdução

Dando início às ações de extensão aprovadas pelo Edital 19/2016 – Projetos de Integração Pesquisa e Ação (PIPA), desde o mês de agosto de 2016, foi iniciada a aplicação do projeto ‘’Teoria e Prática: Pisando o chão da escola’’, em um centro educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal do Riacho Fundo. Desde 2008, com a alteração da lei de oferta de ensino fundamental, essa escola atende as duas fases do ensino fundamental

[1] Estudante de Graduação do 5º semestre de Letras Língua Inglesa (Licenciatura) pelo Instituto Federal de Brasília – IFB. E-mail: juliana.mpb@hotmail.com

[2] Estudante de Graduação do 5º semestre de Letras Língua Inglesa (Licenciatura) pelo Instituto Federal de Brasília – IFB. E-mail: tetes0@hotmail.com

[3] Professora orientadora do Instituto Federal de Brasília – IFB. Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília. E-mail: mara.castilho@ifb.edu.br

até o nono ano, nos períodos matutino (anos iniciais e turmas de 6º ano) e vespertino (turmas de 6º a 9º ano).

Este trabalho tem por finalidade relatar as atividades desenvolvidas no projeto ‘’Teoria e prática: pisando o chão da escola’’, desenvolvido no âmbito do projeto de extensão do Instituto Federal de Brasília (IFB), aprovado pelo Edital 19/2016 dessa instituição de ensino, para ser executado ao longo do segundo semestre letivo de 2016.

Conforme consta nesse projeto, sua proposta se enquadrou na linha temática **Educação e o Mundo do Trabalho**, uma vez que permitia o reconhecimento da escola como *lócus* privilegiado de investigação e intervenção nas diversas dimensões de atuação do professor (a) a partir da análise do espaço e da estrutura da escola e a partir da vivência da realidade desta por estudantes de cursos de licenciatura. Alarcão discorre um pouco sobre a importância da escola como ambiente capaz de causar reflexão.

> O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É nesse local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas, vou ainda mais longe, a escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva. (ALARCÃO, 2005, p.47)

Partindo-se desse pressuposto, foram propostas atividades de intervenção no cotidiano dessa comunidade escolar a fim de que os estudantes contemplados nas atividades se sentissem incluídos no processo de ensino e aprendizagem.

Esse projeto possibilitou a reflexão da prática docente e dos aspectos que participam da organização e da estrutura escolar por meio da observação-ação em uma escola de ensino fundamental, anos finais, e na formação inicial de professores no âmbito da disciplina Prática de Ensino II do curso de Letras-Inglês do campus Riacho Fundo do IFB.

Objetivos

- Superar o binômio teoriaXprática a partir da observação/intervenção das/nas ações concretas realizadas por uma escola de ensino fundamental, anos finais;
- Analisar o estado da arte do ensino de língua inglesa nas escolas públicas do ensino fundamental, anos finais, a partir da observação/intervenção em uma escola;

- Verificar as influências das abordagens de ensino da língua inglesa nas práticas de professores (as) de uma escola do ensino fundamental, anos finais, a fim de desenvolver ações de inclusão de alunos no processo de ensino de língua inglesa.

Método

Para desenvolver esse projeto, optou-se pela técnica da pesquisa-ação, que, de acordo com Tripp (2005), é um conjunto de estratégias que promovem o desenvolvimento da prática do professor e também do pesquisador, tendo como objetivo otimizar o ensino e a aprendizagem de seus alunos através das constatações obtidas ao longo de um processo.

A pesquisa-ação, de acordo com esse autor, segue alguns passos fundamentais: identificação das estratégias de ação planejada e observação por parte dos pesquisadores do ambiente investigado e, por fim, a proposição de ações interventivas ações necessárias para promover mudanças. Para propor essas intervenções, deve-se fundamentar teoricamente as ações interventivas dos pesquisadores.

Para Tripp (2005), é fundamental, ao longo do processo a reflexão das tarefas ao longo do processo e não só ao final da realização de um projeto:

> Uma das razões para não se colocar a reflexão como uma fase distinta no ciclo da investigação-ação é que ela deve ocorrer durante todo o ciclo. O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu. (TRIPP, 2005, p. 454)

A escolha por esse tipo de investigação se deu pelo seu caráter flexível, que foge aos moldes tradicionais de uma pesquisa científica. Ela nos possibilita, dentre outras coisas, problematizar e inovar na prática cotidiana de um professor ou de toda uma comunidade escolar.

Nas próximas seções, serão relatadas as atividades desenvolvidas no âmbito dos integrantes do projeto como um todo – professores do IFB e bolsistas do curso de Letras/Inglês – e as desenvolvidas na escola, com os estudantes do ensino fundamental.

Desenvolvimento

Para que fosse possível construir um planejamento sistêmico das ações e também das reflexões geradas a partir dos teóricos que embasaram o projeto, a equipe se encontrava periodicamente a fim de discutir as teorias que fundamentavam a nossa investigação. Era necessário planejar o passo a passo para que pudéssemos relacionar teoria e prática de forma efetiva.

Nesse sentido, o projeto foi iniciado por meio de discussões de textos teóricos com o grupo do IFB, integrante das atividades do PIPA. Alguns dos autores cujos textos embasaram as atividades foram Freire (1983), Tripp (2005) e Alarcão (2011).

Essas leituras serviram para subsidiar e fundamentar as ações na escola e articular as futuras intervenções do grupo. Cabe ressaltar a importância dessas leituras para esclarecer acerca da finalidade dos projetos de extensão nos cursos de licenciatura, para mostrar o diagnóstico atual desses cursos em nosso país e para verificar a mudança do cenário da educação superior ao longo das duas últimas décadas. Além disso, foi importante resgatar os conhecimentos sobre as ideias de Paulo Freire sobre a comunicação no âmbito do processo educativo e fazer outras reflexões sobre a atuação docente na perspectiva da escola reflexiva.

Esse grupo responsável pela coordenação do projeto na instituição reunia-se periodicamente, tendo sido realizadas, pelo menos, 10 reuniões ao longo desse período, momentos em que não só debatíamos as ideias dos textos lidos, como, também, relatávamos as atividades desenvolvidas nas disciplinas de Prática de Ensino II do curso de Letras e as visitas à escola.

A partir desses relatos, foram organizadas algumas intervenções na escola, conforme será relatado na próxima seção.

A experiência

A partir dos debates e da participação do grupo nas reuniões de professores e de pais na escola, decidiu-se por uma primeira intervenção nas turmas do Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares (PAAE).

Em um primeiro momento, as bolsistas do projeto, sempre acompanhadas por um dos docentes, observavam as aulas de inglês do PAAE a fim de verificar a metodologia de ensino utilizada pelo professor da escola para, posteriormente, propor intervenções de maneira a

ajudar os estudantes e, assim, impactar positivamente tanto sua aprendizagem quanto a realidade da escola.

A primeira atividade de intervenção proposta consistiu em uma simulação de práticas sociais em língua inglesa de compra de alimentos em um minimercado fictício, organizado pelas bolsistas na sala de aula. Dessa forma, corroborando o entendimento de Alarcão (2005), os estudantes poderiam ter a experiência de falar a língua inglesa em uma prática social do cotidiano:

> Para isso a escola não pode estar de costas voltadas para a sociedade nem está para aquela. Mas também os professores não podem permanecer isolados no interior de sua sala de aula. Em colaboração, têm de construir pensamento sobre a escola e o que nela se vive. (ALARCÃO, 2005, p. 63)

Para tanto, em um primeiro momento, agendamos o primeiro contato com os estudantes para apresentarmos a nossa proposta e fazer um levantamento dos produtos que poderíamos utilizar na atividade interventiva. Nesse dia, ao chegarmos na escola, descobrimos que teríamos que realizar a atividade com as turmas A, B e C simultaneamente, o que causou um certo desestímulo, pois seria nosso primeiro contato sozinhas com a turma. Começamos com uma atividade de aproximação chamada *warmup* que consiste em dizer, em língua inglesa, o seu nome e perguntar o nome da pessoa ao lado. A estrutura de diálogo sugerida foi a seguinte: *What is your name? My name is....* Em seguida, contamos com a ajuda dos estudantes para que pudéssemos formar uma lista com os alimentos que eles tinham interesse em consumir, pois estes seriam os produtos que compraríamos para a simulação do *Market* que aconteceria no encontro seguinte.

Como as três turmas estavam juntas, havia muita dispersão entre os alunos, mas apesar disso, foi possível conseguir a atenção deles e tivemos um retorno positivo. Conseguimos alcançar os objetivos daquele dia.

A forma como chegamos aos alunos foi algo muito proveitoso. Elaboramos a lista de suplementos através do que eles escolheram no dicionário. Essa construção coletiva foi muito produtiva e pudemos perceber que é uma prática importante para que o aluno se perceba como parte do processo de aprendizagem. Esse momento foi oportuno para eles perceberem que não estávamos impondo algo pronto, mas algo feito para eles e com a ajuda deles.

Sobre esse tema, Freire (1985) utiliza o termo extensão para criticar a academia que insiste em levar o conhecimento por eles produzido para espaços que julgam estar assolados pela ignorância, colocando-se na posição de detentor dos saberes. Neste sentido, tentamos

utilizar o termo extensão para contribuir na realidade dos envolvidos no projeto de forma significativa.

Optamos, na intervenção, por realizar uma atividade diferente das práticas tradicionais de ensino, em que o professor passa horas falando em frente a sala, enquanto os alunos ficam sentado em fileiras, recebendo o conteúdo, sem direito de voz.

A atividade foi organizada a partir da lista de compras elaborada com os estudantes no encontro anterior. Para que a simulação pudesse ser mais real, compramos notas fictícias de R$ 5,00, R$ 10,00, R$ 20,00, R$ 50,00 e R$ 100,00 para distribuir aos alunos, a fim de que pudessem comprar os produtos expostos no minimercado. Como o tempo para realizar a intervenção era curto, decidimos por incluir as notas de Real para facilitar a atividade.

Na semana seguinte, voltamos à escola para executar a atividade interventiva que planejamos com a simulação das práticas sociais de compra no mercado.

Essa atividade foi aplicada, no primeiro horário, com as turmas A e B juntas. Mais uma vez, o planejamento de realizar a atividade com as turmas em separado não se concretizou.

A Figura 1 lustra o *Market* simulado na sala de aula a partir dos produtos selecionados pelos alunos para serem comercializados no dia da aplicação da atividade interventiva.

Figura 1: Foto do Mercado organizado em sala de aula pelas bolsistas do projeto



Fonte: Projeto PIPA, 2016

Montamos um diálogo de compra, escrevemos esse diálogo no quadro para que todos pudessem ver e lê-lo em voz alta. Explicamos todas as etapas da atividade no início da aula e, em seguida, convidados os alunos para iniciarmos a atividade. Após a distribuição das notas de Real aos alunos, solicitamos que eles fossem ao mercado comprar os produtos disponíveis. Para tanto, teriam que repetir o diálogo escrito no quadro, mudando as palavras pertinentes aos produtos que queriam comprar. Dessa forma, eles praticariam a oralidade e as bolsistas avaliavam a prática da oralidade e faziam intervenções individualmente até obter resultados satisfatórios e os estudantes aprenderem a pronúncia correta.

A princípio, os estudantes ficaram tímidos, mas logo foram se propondo a participar, se aventuraram a usar o idioma, acharam muito bacana poder comprar as frutas e as guloseimas. Até mesmo os que estavam mais retraídos, quiseram participar mais de uma vez da atividade.

No horário seguinte, realizamos essa atividade com a turma C. Fizemos o mesmo processo de apresentação, conseguimos a atenção da turma com mais facilidade pelo fato da turma estar com menor número de estudantes. Então partimos para a dinâmica, que também foi recebida com sucesso pela turma. De prontidão, conseguimos adesão de todos os alunos que estavam presentes em sala.

Na turma C, os estudantes se interessaram em ir além do vocabulário selecionado previamente para essa atividade. Eles perguntaram diversas vezes como falar palavras que não estavam no quadro, mas que faziam parte dessa prática social. A cada intervenção dos estudantes, nós, bolsistas, escrevíamos as palavras que eles perguntavam no quadro e eles não só as repetiam como tentavam fazer uso delas na atividade.

Para nós, professoras em formação, foi uma experiência muito gratificante, perceber naqueles alunos do programa de aceleração, desacreditados por muitos, até mesmo por eles, a vontade de aprender, a curiosidade pelo idioma, sempre tirando dúvidas e perguntando como se dizia determinada palavra em inglês.

Depois dessa atividade interventiva, tivemos oportunidade de realizar uma segunda atividade. No ano letivo de 2016, a escola optou por construir um projeto de recuperação que aconteceria ao final do 4º bimestre, período em que são identificados os alunos que possuem necessidades de aprendizagem, de acordo com os objetivos definidos para o ano, orientados pelo Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Para tanto, ao propor essa outra atividade, resgatamos o Projeto Político Pedagógico da escola a fim de conhecer melhor o processo de avaliação da aprendizagem. Além disso,

recorremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Código e Linguagem e às Orientações Curriculares para as séries finais do ensino fundamental da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

A partir desses documentos e do contato realizado com a coordenação da escola, organizamos um segundo momento de intervenção com os estudantes selecionados para o processo de recuperação.

Com base na primeira atividade interventiva, identificamos a oportunidade de estender a mesma prática social de compra realizada nas turmas do PAAE anteriormente, porém alterando o vocabulário a ser explorado. Nesta segunda atividade, optamos por fazer uso de palavras pertinentes aos produtos de higiene pessoal, como, por exemplo, shampoo, desodorante, pasta de dente e outros.

Foram escolhidos os produtos de higiene que apresentam palavras em língua inglesa em seus rótulos para que os alunos percebessem o quanto a língua inglesa está presente em nosso cotidiano, de modo tão natural, que chegamos a não perceber.

Para tanto, fizemos um levantamento prévio de alguns produtos em um mercado para, depois, montarmos os diálogos a serem explorados nessa segunda atividade e os produtos a serem comprados para tal.

Antes de realizarmos a atividade, a coordenação da escola nos encaminhou a quantidade de estudantes que participariam desse momento de intervenção. Depois de pensarmos a atividade a ser realizada, esta teve que ser revista, pois as turmas, tanto de PAAE como regulares estariam todas juntas. Mais uma vez, nosso planejamento teve que ser alterado por razões administrativas da escola.

A coordenação do centro educacional nos entregou a relação dos estudantes que participariam do processo de intervenção e informou que a professora de inglês das turmas também estaria presente, o que foi muito positivo.

No total, a relação continha 32 alunos para participarem do projeto interventivo da disciplina de inglês.

Os objetivos traçados para essa atividade e as habilidades que esperávamos desenvolver, com base nas orientações curriculares para os anos finais da do ensino fundamental, foram:

- Sensibilizar-se para o estudo de LEM por meio de recursos lúdicos que auxiliem no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da competência estratégica;
- Relacionar conteúdos linguísticos de LEM com a língua materna e identificar diferentes contextos de uso;
- Compreender pequenos comandos do dia a dia e construir diálogos simples;

> - Compreender diferentes gêneros textuais, como, por exemplo, rótulos de embalagens e diálogos de compra de produtos;
> - Desenvolver as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) por meio de recortes comunicativos;
> - Desenvolver o vocabulário proposto. (SEE-DF, 2014, p. 31)

Utilizamos o mesmo método de aproximação aplicado no primeiro evento interventivo para nos apresentarmos à turma. Pedimos que eles se apresentassem fazendo uso da língua inglesa, mostramos a lista de produtos que eles comprariam no mercado, introduzimos o diálogo explicando a função de cada palavra, traduzindo-o e, após isso, demos início à atividade.

Por estarem acostumados com práticas avaliativas buscando notas para poder obter êxito para a continuidade nas séries seguintes e por ser esta a última atividade avaliativa do ano para aquele componente curricular, e, portanto, a mais importante do semestre, na visão deles, não poderiam errar. Nesse sentido os alunos questionavam se aquela atividade contava pontos e se eles tinham o direito de errar. Respondíamos de maneira a deixá-los mais confiantes, mostrando que o erro não era problema, que estávamos ali justamente para ajudá-los.

Tivemos um resultado muito positivo, assim como nas turmas da PAAE, todos os estudantes puderam participar, fazendo uso do idioma inglês. O mais gratificante foi saber que todos esses alunos que participaram da nossa intervenção foram aprovados na disciplina. Entendemos a nossa prática como um aprendizado não só para os alunos, mas um aprendizado conjunto envolvendo nós, bolsistas, os alunos, a professora e escola em si.

A escola pôde perceber que é possível fazer uma avaliação para além do que é acostumado aplicar em sala de aula, inclusive, ao da intervenção. A professora nos parabenizou e falou que usaria esse método, de ensino do idioma em práticas sociais.

Conclusões

As observações e intervenções realizadas nessa escola nos permitiram constatar que os alunos do PAAE demonstraram, ao longo das aulas, baixo interesse no aprendizado de uma segunda língua por se acharem aquém desse aprendizado. Segundo Krashen (1982), a exposição de pessoas a uma determinada língua não é suficiente para sua aprendizagem em razão do ele denomina de ‘filtro afetivo’ – bloqueio que impede os aprendizes de processar os *inputs* na aquisição da linguagem - cujo nível, segundo esse autor, impacta na compreensão e, consequentemente, no aprendizado do aluno. Os alunos, quando nas aulas regulares de inglês,

mantiveram nível afetivo alto, gerando dificuldade em interagir com o conteúdo. Quando foram expostos às ações interventivas, demonstraram maior interesse e, consequentemente, o filtro afetivo foi menor, isto é baixo, e demonstraram, assim, maior interação com a língua inglesa. Segundo Krashen (1982), os fatores determinantes para o sucesso do aprendizado de uma segunda língua são a motivação, a autoconfiança e a baixa ansiedade. De acordo com esse autor, o filtro afetivo baixo faz com que os *inputs* sejam melhor processados e isso melhora o aprendizado. O filtro afetivo permite que o aluno esteja aberto aos novos insumos provenientes desse novo aprendizado, sendo que alunos com o filtro afetivo alto possivelmente enfrentarão maiores dificuldades no processo de aprendizagem já que as barreiras entre a língua e o aluno aumentam consideravelmente.

Através da análise das nossas observações e intervenções, conseguimos perceber o quanto o ensino de língua inglesa na escola pública ainda segue a abordagem tradicional, o que consequentemente pode causar a desmotivação dos alunos que já se encontram em defasagem escolar, uma vez que não conseguem compreender, na prática, sua utilização. O método de tradução é uma realidade recorrente na sala de aula de um professor de língua inglesa o que, possivelmente, é utilizado por influências que os professores tiveram em suas formações, conforme discorre Alarcão (2005).

Nossas ações interventivas fizeram os alunos interagirem mais com a língua inglesa, fazendo-os utilizar a linguagem em uma situação do cotidiano. Quando perceberam que o inglês está presente nas práticas sociais do dia a dia e perceberam o vocabulário de inglês presente em produtos usados em sua higiene pessoal, compreenderam que a língua inglesa não se restringe à sala de aula e puderam interagir com a língua inglesa como se estivessem inseridos em uma prática social específica. Esse processo, possivelmente, fez diminuir o filtro afetivo e fez com que se sentissem sujeitos de sua aprendizagem e incluídos nesse processo.

Para nós, bolsistas, e para a escola foi possível perceber que é possível ensinar a língua estrangeira sem fazer uso de metodologias tradicionais de ensino e, assim, incluir os alunos à margem desse processo, fazendo-os agentes de sua aprendizagem. Conforme Alarcão (2005, p.44): “A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”, o que nos possibilitou enxergar a possibilidade de inserir os estudantes a partir de práticas criativas e inovadoras de aprendizagem.

Referências

ALARCÃO, Isabel. *A formação do professor reflexivo*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SEEDF. *Currículo em Movimento da Educação Básica*: ensino fundamental anos finais. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em: https://issuu.com/sedf/docs/4-ensino-fundamental-anos-finais . Acesso em 17 de novembro de 2016.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação* .7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

KRASHEN, Stephen. *Principles and pratice in second language acquisition*. New York: Pergamon, 1982.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo , v. 31, n. 3, p. 443-466, Dec. 2005. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 dezembro de 2016.

INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE GCOMPRIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Karina Letícia Júlio Pinto
Mestranda em Informática na Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
karina.leticia21@hotmail.com

Josiane Carolina Soares Ramos do Amaral
Doutora em Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
josiane.amaral@poa.ifrs.edu.br

RESUMO

Esse relato de experiência apresenta a aplicação da oficina de matemática referente ao software Gcompris. A proposta contou com a participação de um grupo composto por dez alunos de uma sala de aula do 2º ano, com a idade de 8 anos, de uma escola pública de ensino fundamental da cidade de Porto Alegre/RS. Dentre o grupo de crianças temos uma criança autista. A ação constituiu-se de uma atividade informatizada por meio do software livre Gcompris, que é um aplicativo educacional criado pelo francês Bruno Coudoin no ano 2000, composto por diversas atividades para crianças entre 2 e 10 anos. As atividades realizadas no laboratório de informática da escola foram baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN, com o propósito de estimular o aprendizado dos alunos através do software permitindo desta maneira, facilitar o envolvimento dos mesmos na disciplina estudada. As atividades foram desenvolvidas dentro do horário normal, na aula de matemática dos alunos. Ao mesmo tempo que a oficina proporcionou a inclusão digital, oportunizou implicações no aprendizado e motivação para estudar matemática. A satisfação dos alunos e a dedicação no desenvolvimento das atividades identificam sucesso na proposta aplicada. Como trabalhos futuros, pretende-se ampliar a proposta de forma que possa atingir outras turmas da escola.

Palavras-chave: escola pública; software livre; informática educacional.

Introdução

A matemática desempenha um papel importante na formação básica para a cidadania do indivíduo, porém é preciso a utilização de recursos didáticos favoráveis ao aprendizado que proporcionem atingir os objetivos traçados. Percebe-se um grande avanço das ciências no contexto atual, as novas tecnologias da informação e da comunicação rodeiam nossos alunos em todos os meios sociais.

> O fato de, neste final de século, estar emergindo um conhecimento por simulação, típico da cultura informática, faz com que o computador seja também visto como um recurso didático cada dia mais indispensável. Ele é apontado como um instrumento que traz versáteis possibilidades ao processo de ensino e aprendizagem de Matemática, seja pela sua destacada presença na sociedade moderna, seja pelas possibilidades de sua aplicação nesse processo. Tudo indica que seu caráter lógico-matemático pode ser um grande aliado do desenvolvimento cognitivo dos alunos, principalmente na medida em que ele permite um trabalho que obedece a distintos ritmos de aprendizagem (PCN, 1997, p. 34).

Muitos estudantes não gostam da disciplina de matemática, principalmente crianças e adolescentes. Tentando mudar essa realidade diversos professores investem em outros métodos de ensino, apostam em novas tecnologias, como o objetivo de motivar o aluno. (MURILLO, 2010, p.2). Diante do exposto, a presente pesquisa visa apresentar as potencialidades de uso do software GCompris, abordando sua aplicação como uma ferramenta de apoio ao ensino com o uso do computador, e ao mesmo tempo, perceber suas implicações no aprendizado do aluno, quando alinhado ao currículo escolar na área da matemática. As atividades aplicadas no laboratório de informática em uma escola pública de ensino fundamental foram baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN, com o propósito de estimular o aprendizado dos alunos através do software Gcompris, permitindo desta maneira, facilitar o envolvimento dos alunos na disciplina estudada.

Inclusão Digital

A escola, como instituição social criada para se ocupar dos processos educacionais, constituem um ponto de partida para reflexões, dentre elas a inclusão digital dos alunos, pois ela tem assumido funções que vão muito além da transmissão de informações e da pretensa construção do conhecimento (TEIXEIRA, 2010, p. 46). As políticas do poder público para inserção de materiais midiáticos na escola, só terão sentido se os envolvidos no processo educativo pensarem em meios práticos para a inclusão digital de seus alunos. Entende-se, como ponto de partida do conceito de inclusão digital, o acesso à informação que está nos meios digitais e, como ponto de chegada, a assimilação da informação e sua reelaboração em novo conhecimento, tendo como consequência desejável a melhoria da qualidade de vida das pessoas (SILVA, 2005).

Desenvolvimento de habilidades sensoriais

O software Gcompris permite trabalhar com os alunos diversas percepções fundamentais para o desenvolvimento. As atividades promovem habilidades sensoriais como a orientação no plano e no espaço, que são necessárias para aprender a ler e escrever. Na categoria matemática permite aprender conhecimentos fundamentais de geometria, simetria, raciocínio lógico-matemático, a ideia de esquerda e direita (BAKO; ASZALOS, 2004).

As habilidades motoras nessa fase de desenvolvimento da criança são muito importantes, e o software Gcompris possui atividades em que “o aluno deve clicar, arrastar/soltar e movimentar o mouse para realizar desafios” (GULO, 2011). O software Gcompris possibilita treinar a habilidade com o mouse e a familiarização com o teclado, que por sua vez permite ao aluno perceber a posição das teclas e adquirir a destreza para realizar a atividade. Essas

atividades desenvolvem o aprimoramento da criança para a realização de habilidades motoras: escrita cursiva, escrita em letra de forma, datilografia, escrita em Braille, taquigrafia (ROSE, 2012).

Construção do conhecimento

Desde o nascimento, é construído o processo da aprendizagem, que vai progredindo de acordo com as relações realizadas com o meio (ARANÃO, 1997). Na teoria cognitiva de Piaget (QUADRO 1), as fases de desenvolvimento são descritas em quatro estágios, cada qual com suas características de aprendizagem, são eles: sensório-motor, pré- operatório, operatório concreto e operatório formal (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002).

Estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget		
Estágio	Idade aproximada	Capacidades
Sensório-motor	0 a 2 anos	Conhecimento do mundo baseado nos sentidos e habilidades motoras. No final do período, emprega representações mentais
Pensamento pré-operatório	2 a 6 anos	Uso de símbolos, palavras, números para representar aspectos do mundo. Relaciona-se apenas por meio de sua perspectiva individual. O mundo é fruto da percepção imediata
Pensamento operatório-concreto	7 a 11 anos	Aplicação de operações lógicas a experiências centradas no aqui agora. Início da verificação das operações mentais, revertendo-as eatendendo a mais de um aspecto
Pensamento operatório-formal	Adolescência em diante	Pensamento abstrato, especulação sobre situações hipotéticas, raciocínio dedutivo. Planejamento, imaginação

Quadro 1- Estágios de desenvolvimento de Piaget
Fonte:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862006000200011

É importante saber que quando os estágios estão ligados as idades, porém são somente diretrizes gerais, não é possível rotular as crianças por que estão em tal idade, cada um possui sua forma e tempo de aprender (WOOLFOLK, 2000). Assim, em diretrizes gerais no estágio operatório concreto, que abrange crianças de 7 aos 11 anos, é possível que se tenha aplicações de operações lógicas, além de acontecer o declive do egocentrismo permitindo a criança acolher o ponto de vista do outro. Portanto, é recomendado para o estágio operatório concreto atividades como “promover o trabalho em grupo, utilizar-se de jogos como instrumentos de trabalho” (ARANÃO, 1997, p.22).

O jogo permite “construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem” (MORATORI, 2003, p.3).

Segundo Falkembach (2009), o jogo é muito importante, visto que além de entretenimento provoca o esforço, conquista e possibilita canalizar energias dos alunos transformando em prazer suas angústias. Sendo assim, uma das grandes vantagens da utilização do software educacional na sala de aula é a adoção do caráter lúdico, que tende a libertar o aluno da tensão de aprender (BEHAR, 2013; PINTO, ANDRADE, 2016).

Objetivos

A proposta da oficina aplicada com os alunos, objetivou desenvolver o raciocínio lógico matemático, assim como atividades que estimulam habilidades sensoriais como a orientação no plano e no espaço, por meio da utilização do jogo Gcompris. Portanto, utilizou-se a avaliação formativa "pode estar voltada para a formação de pessoas capazes de realizar tarefas, de construir novos conhecimentos e de resolver problemas" (OTSUKA; ROCHA, 2002, p. 146), além de ser uma forma de avaliação que permite a orientação e acompanhamento do aluno no desenvolvimento das atividades planejadas, de forma que permita oportunizar ao aluno uma ação ativa diante da construção dos seus conhecimentos. No caso dessa proposta, a avaliação formativa foi realizada por meio da observação ativa, orientação e acompanhamento do aluno na realização das atividades propostas de forma qualitativa.

Metodologia

A presente pesquisa configurou-se como uma pesquisa de campo, segundo Fonseca (2002) a pesquisa de campo realiza a coleta de dados junto a pessoas, com recursos de diferentes tipos de pesquisas. Contou com a participação de um grupo composto por dez alunos de uma sala de aula do 2º ano com a idade de 8 anos, de uma escola pública de ensino fundamental da cidade de Porto Alegre/RS. Dentre o grupo de crianças temos uma criança autista. A proposta constituiu-se de uma atividade informatizada por meio do software livre Gcompris. As atividades foram desenvolvidas dentro do horário normal, nas aulas de matemática dos alunos. O software Gcompris (FIGURA 1) é um aplicativo educacional criado pelo francês Bruno Coudoin no ano 2000. É composto por diversas atividades para crianças entre 2 e 10 anos.



Figura 1. Tela inicial do software Gcompris
Fonte: Gcompris, 2017.

As atividades são de caráter educacional e encontram-se divididas em uma lista de categorias com um grupo de atividades, são elas: aritmética, ciências, geografia, jogos, leitura e outros. O software Gcompris faz parte dos jogos educativos do sistema operacional Linux Educacional, porém também é possível realizar a instalação em outros sistemas como o Windows e o MAC OSX. Além das versões para dispositivos móveis para tablet e ipad.

Resultados e discussões

A oficina com o software Gcompris no laboratório de informática da escola, foram realizadas as atividades ligue os pontos e contagem de itens ambas atividades presentes na categoria matemática e subcategoria numeração do jogo. Na atividade de ligue os pontos (FIGURA 2), o jogador deverá seguir a sequência numérica proposta clicando nos números ordenadamente.

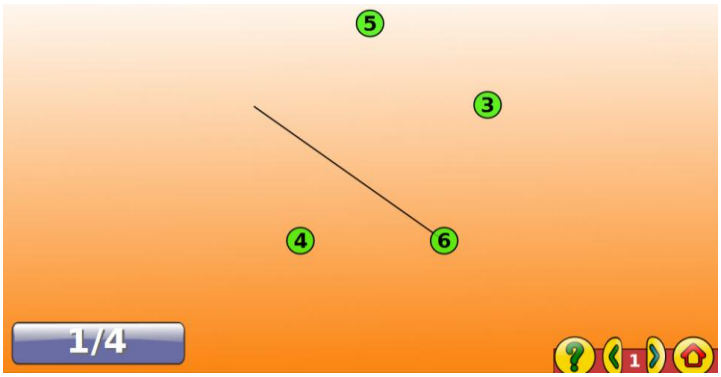


Figura 2. Atividade ligue os pontos
Fonte: Gcompris, 2017.

Quando completam a sequência, uma figura é formada (FIGURA 3) e em seguida é proposto um novo nível com aumento da numeração.

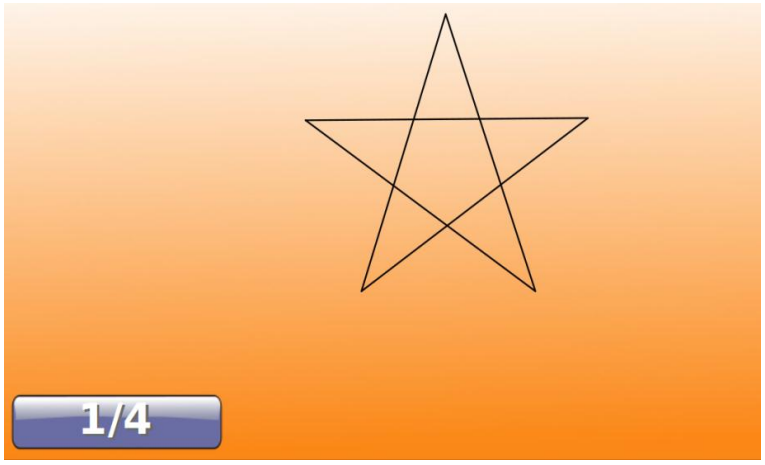


Figura 3. Resultado atividade ligue os pontos
Fonte: Gcompris, 2017.

Observou-se que alguns alunos apresentaram dificuldades nas atividades de numeração, mas ao perceberem que concluindo a sequência de numeração era formado uma figura, ficaram motivados em realizar o exercício solicitando a ajuda da professora e dos colegas.

Haviam alunos que completavam a proposta apresentada com mais destreza, possibilitando a colaboração com colegas que possuíam dificuldades na execução. Verificou-se que através do jogo os alunos despertaram o interesse pelo estudo da matemática, visto que todos realizavam as atividades e criavam diversas estratégias para avançar nas etapas do jogo. Houve o desenvolvimento da coordenação motora que beneficia a escrita cursiva, visto que a atividade demandavam clicar, arrastar/solta e movimentar o mouse para executar o jogo. Assim a realização da atividade colaborou no aprimoramento das habilidades motoras: escrita cursiva, escrita em letra de forma, datilografia, escrita em Braille, taquigrafia (ROSE, 2012).

Para Roland (2004) as crianças e os adolescentes gostam de jogar, pois é uma forma divertida de aprender. Os jogos de computadores na educação motivam o aluno (FIGURA 4), melhora a flexibilidade cognitiva, além de desenvolver hábitos de persistência no desenvolvimento de desafios. Assim, por meio dos jogos o aluno se liberta da “pressão de aprender” (BEHAR, 2013).

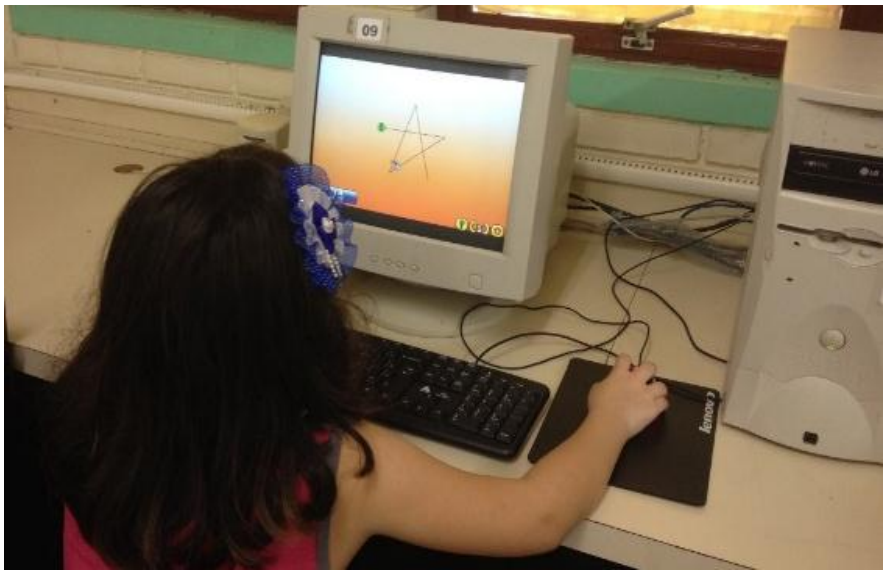


Figura 4. Aluna desenvolvendo a atividade.
Fonte: Elaborada pelo autor com autorização dos pais

Na sequência é realizada a atividade de contagem de itens (FIGURA 5). O plano de fundo dessa atividade é uma tartaruga, na tela aparece itens que o jogador deverá contar e registrar no retângulo da lateral direta da tela. Quando a resposta correta for digitada o jogador avança para o próximo nível. Em alguns momentos os alunos erravam a atividade, no entanto isso possibilitava as trocas de ideias com os colegas e a exploração de diversas possibilidades de ensino aprendizagem que se diferem do aprendizado tradicional em muitos pontos, sendo um deles a forma de lidar com o erro e a construção coletiva do conhecimento.



Figura 6. Atividade contagem de itens
Fonte: Gcompris, 2017.

A última atividade foi o jogo da memória (FIGURA 7), os alunos desenvolveram cálculos de adição de forma que encontrem a carta em que o cálculo da soma correspondesse ao resultado, formando os pares do jogo, na medida que o jogador vai acertando o nível de dificuldade do jogo vai aumentando.

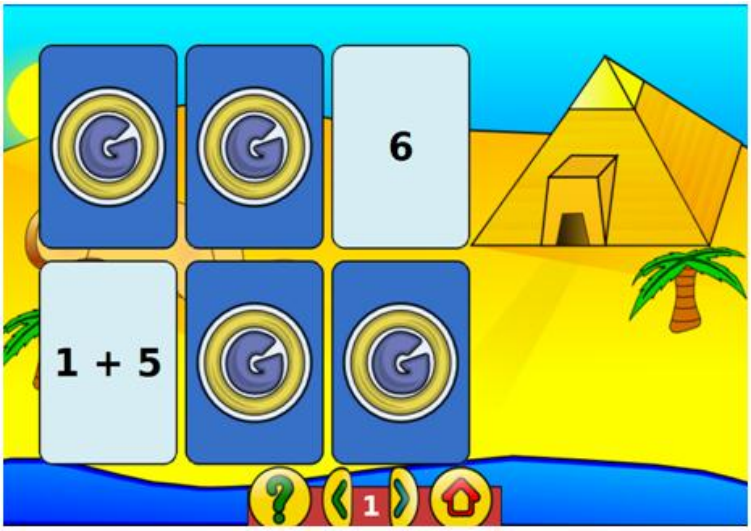


Figura 7. Jogo da memória
Fonte: Gcompris, 2017.

O jogo da memória (FIGURA 8) exigia a realização de cálculo matemático, exigindo mais atenção e raciocínio do aluno, notou-se que nessa atividade os alunos investiram mais tempo, pois demandava do aluno operações mentais. Os alunos com mais dificuldades solicitaram a ajuda dos colegas e da professora. A aluna autista conseguiu acompanhar o desenvolvimento das atividades do jogo, observação positiva da professora regente, que relatou que nas aulas tradicionais a aluna apresenta muito mais dificuldade e desinteressa-se rapidamente pelas atividades.



Figura 8. Alunas realizando a atividade juntas.
Fonte: Elaborada pelo autor com autorização dos pais

Após finalizar as atividades, os alunos poderiam retornar a atividade que mais gostou, a maior parte dos alunos (8) retornaram a atividade do jogo da memória, optando pela realização de cálculos matemáticos.

O jogo, como ferramenta de trabalho do professor, proporcionou a colaboração entre os alunos, visto que no momento que apresentavam dificuldades solicitavam a ajuda dos colegas e da professora. Também permitiu a construção de novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo a personalidade do aluno.

Considerações finais

Por meio da experiência realizada com os alunos, se obteve forte indício que o software *Gcompris* alinhado ao currículo escolar, contemplando a disciplina de matemática, colabora na formação do aluno. Por meio da avaliação formativa, ou seja a observação, orientação e acompanhamento dos alunos no desenvolvimento das atividades, foi possível perceber que o uso dos recursos tecnológicos alinhados aos conteúdos curriculares tornou a atividade mais atrativo aos alunos. O *software Gcompris* é um novo recurso para utilização na escola, visto que o relato inicial da professora apontou a não utilização do programa antes da aplicação desse projeto.

Sendo assim, as implicações da utilização do software foram observadas e podem ser descritas na motivação do aluno na realização das atividades, bem como no desenvolvimento sensorial, dentre eles identificação da coordenação motora, uma forma de aprimorar a escrita e

a inclusão digital. Ainda foram observados aspectos como o reconhecimento de números, desafios de cálculo e sequência matemática.

As atividades matemáticas utilizando o Gcompris foram aplicadas com êxito, sendo identificada pelo desempenho dos alunos em cada tarefa executada. O apoio da direção da escola e da professora regente no desenvolvimento da oficina foi positivo, pois apontaram o projeto como propício ao desenvolvimento da turma em consonância com as atividades do currículo.

Destaca-se que diante dos resultados satisfatórios do projeto, a equipe diretiva da escola afirmou dar continuidade na utilização do software que antes era desconhecido para os professores. Citou a possibilidade de criar projetos internos com o software para outras turmas da escola que não foram contempladas com esse.

Referências

ARANÃO, Ivana Valéria D. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. Papirus Editora, 1997.

BAKO, Mária; ASZALOS, László. **PLAY AND LEARN WITH GCOMPRIS**.

BEHAR, Patricia Alejandra. **Competências em educação a distância.** Penso Editora, 2013.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.** Saraiva, 2002.

CASTELLS, Manuel; GERHARDT, KlaussBrandini. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e terra, 2000.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GCOMPRIS. Disponível em: < http://gcompris.net/index-pt_BR.html> Acesso em 16 de fevereiro de 2017.

ROSE, Júlio C. **Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita**. REBAC-Revista Brasileira de Análise do Comportamento, v. 1, n. 1, p. 29-50, 2012.

FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. JOGOS EDUCACIONAIS, 2009.

GULO, Carlos ASJ et al. **Utilizando GCompris na Escola**, 2011.

MATSUI, Karina Freitas; FILHO, João da Mata Libório. A utilização do GCompris como ferramenta de apoio no desenvolvimento da leitura e da escrita: um estudo de caso.

MORATORI, Patrick Barbosa. Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem. **UFRJ. Rio de Janeiro**, 2003.

MURILLO, Paulo. **Matemática (Des)complicada.** 2010.

OTSUKA, Joice Lee; DA ROCHA, Heloísa Vieira. Avaliação formativa em ambientes de EaD. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE).** 2002. p. 146-156.

PINTO, Karina Letícia Júlio; ANDRADE, Lívia Naiara . Estratégias de ensino da matemática utilizando Software Livre na escola pública. In: V Congresso Brasileiro de Informática da Educação, 2016, Uberlândia. Workshop Psicopedagogia e Tecnologias Digitais, 2016.

ROLAND, Letícia Coelho et al. Jogos educacionais. **RENOTE**, v. 2, n. 1.

SILVA, Helena et al. **Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania e cidadania**. Ci. Inf, v. 34, n. 1, p. 28-36, 2005.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **Inclusão Digital Novas Perspectivas para a Informática Educativa**. Adriano Canabarro Teixeira, 2010.

UFRGS. **blog software livre na educação**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/software-educacional-livre-na-wikipedia/gcompris>Acesso em 2 de fevereiro de 2017.

WOOLFOLK, Anita E. Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

INCLUSÃO ESCOLAR PARA ALUNOS SURDOS - OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Fábia Evangelista Gomes
Professora de língua inglesa pela rede estadual de educação de Minas Gerias
Mestranda em Educação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência no ensino aprendizagem de língua inglesa para alunos surdos em uma escola pública na cidade de Diamantina, MG, no ano de 2013. Surge a partir da necessidade de inserir novas práticas pedagógicas para alunos surdos. Trata inicialmente sobre a oferta de cursos de formação para professores de língua inglesa, nos quais pode-se observar que, por muitos anos, não se ofereceu a possibilidade de capacitação no ensino de libras. Posteriormente, há uma análise dos documentos vigentes sobre parametrização do ensino de língua inglesa, onde se nota que não há especificidade para o ensino a alunos com necessidades especiais. Por último, há o relato da experiência no ensino de língua inglesa para surdos que envolveu a professora de língua inglesa da escola analisada, até então inexperiente com ensino para surdos, a intérprete de Libras e três alunos surdos que ingressavam na escola no ano relatado. O trabalho observa as dificuldades que o aluno deficiente auditivo encontra no aprendizado da língua inglesa num contexto de escola pública. Também verifica quais são as estratégias do professor para proporcionar o ensino da língua, aponta quais são os diferentes tipos de materiais visuais e tecnológicos usados para facilitar a aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Ensino. Língua Inglesa. Alunos Surdos. Inclusão Social.

Introdução

Ao observarmos no meio em que vivemos, é comum vermos as dificuldades enfrentadas pelo portador de deficiência auditiva quando se trata de algum serviço de ordem pública. E isso se torna mais notório no âmbito da educação, pois são encontradas várias dificuldades no que se refere à inclusão desses alunos.

Devido a isso, é comum se discutir sobre o ensino aprendizagem para a educação de alunos surdos, tanto no aspecto didático pedagógico, quanto nos tipos de materiais usados para um melhor ensino, adaptando-os à realidade do dia a dia de cada aluno, bem como nos aspectos políticos, sociais e culturais que envolvem os mesmos.

Atualmente, a educação para surdos foi renovada e está legalmente amparada por lei e requer sobre si um olhar diferenciado, analisando sua forma real de ensino e suas consequências, positivas ou negativas, para possíveis novas adaptações.

Quanto ao ensino da língua inglesa, nota-se no dia a dia a necessidade de se aprender o idioma, pois através dele o indivíduo tem a possibilidade de ampliar seus horizontes culturais e se inserir em um mundo globalizado.

O ensino da língua inglesa também é um direito dos alunos surdos, porém, percebe-se que ainda são necessários muitos estudos e discussões voltadas ao tema para que eles sejam incluídos.

A minha motivação para realização desse trabalho foi que, após oito anos de experiência como professora de língua inglesa, no ano de 2012, deparei-me com um enorme desafio; lecionar para 3 alunos surdos, no 6º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública, no município de Diamantina.

De acordo com o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu capítulo I, artigo 2º, a pessoa surda "compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua brasileira de sinais – Libras"

Portanto, fez-se necessário aprender sobre as demandas dos alunos Portadores de Necessidades Especiais (PNE), para entender que, para a comunidade surda, a língua materna é a Língua brasileira de sinais (Libras), a língua portuguesa é sua segunda língua, o que faz da língua inglesa uma terceira língua. Se para o aluno PNE a aprendizagem do português já não é tarefa simples, desenvolver as habilidades de uma terceira língua é um desafio ainda maior.

Para a aprendizagem integral da língua inglesa, seria preciso desenvolver as quatro habilidades básicas, sendo estas a fala, a leitura, a escrita e a compreensão auditiva (*speaking, reading, writing and listening*). Dessa prerrogativa, surgiu o seguinte questionamento: Como ensinar inglês para alunos surdos?

Como em nossas vivências somos o tempo todo confrontados com as contradições da realidade, surge o impasse da necessidade de trabalhar as habilidades de comunicação oral e compreensão auditiva da língua inglesa e a impossibilidade desses alunos surdos de desenvolvê-las.

As pessoas surdas compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais. Aqueles que têm conhecimento de Libras, a utilizam como principal meio de se manifestar e se posicionar no dia a dia.

Dessa forma, destaco a importância da língua de sinais no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira do aluno surdo. Através da língua de sinais ele pode construir significados na língua estrangeira. Como não pode contar com os recursos típicos da modalidade oral, como entonação de voz ou semelhança na pronúncia de algumas palavras, qualquer atividade com essa proposta torna-se inacessível ou nula.

Assim, o foco de ensino de língua inglesa com esses alunos deve centrar-se na modalidade escrita, tendo a linguagem de sinais como suporte.

Objetivos gerais

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência do ensino aprendizagem da língua inglesa para alunos surdos em uma escola pública na cidade de Diamantina, Minas Gerais, no ano de 2013, para que no futuro as escolas públicas possam reestruturar melhor algumas atividades teóricas e práticas e que possam reformular a metodologia de ensino usada nos dias de hoje nas salas de aula.

Objetivos específicos

1) Mapear a oferta de formação dos professores da língua inglesa na cidade de Diamantina, Minas Gerais;
2) Analisar os documentos de parametrização para o ensino de língua inglesa na educação básica, no âmbito do estado de Minas Gerais;
3) Verificar o impacto desses documentos na prática dos professores;
4) Observar a prática pedagógica dos professores.

Método

O método de pesquisa foi qualitativo. Em um primeiro momento, foi realizada a análise das informações cedidas pela FAFIDIA e UFVJM sobre a formação oferecida aos professores de língua inglesa da cidade de Diamantina, Minas Gerais.

Através de análise teórica, foram levantados dados quanto aos parâmetros curriculares que regem normas ao ensino da língua inglesa.

Em outro momento, foi feita a observação das aulas e da prática pedagógica utilizada pela professora para o ensino de língua inglesa para surdos e a recepção desses alunos.

Desenvolvimento

A formação dos professores do ensino da Língua Inglesa em Diamantina - MG

A oferta de cursos de graduação em língua Inglesa em Diamantina dá-se desde 1989. O primeiro curso no município foi oferecido pela Faculdade de Filosofia e Letras

de Diamantina (FAFIDIA) como graduação em Letras com licenciatura plena e habilitação em português-Inglês.

De acordo com Paiva (2006):

> O grande problema enfrentado pelos cursos de licenciatura em língua estrangeira (LE) é o de que esses cursos estão, na maioria dos casos, atrelados às licenciaturas em língua portuguesa cujos conteúdos ocupam a maior parte da grade curricular. Como a legislação permite que as licenciaturas tenham a duração mínima de três anos, os empresários da educação alegam questões de mercado e de concorrência para empacotar a formação de professores em duas línguas, dentro de um período de três anos, sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento da competência comunicativa do professor, para mencionar apenas uma das competências esperadas de um bom professor. (PAIVA, 2006 p.01).

Podemos perceber que a formação para docente em língua inglesa na década de 90 em Diamantina também sofreu essa debilitação citada pela autora, pois a grade curricular do curso oferecido contemplava em sua maior parte o ensino da língua portuguesa

Dessa forma, a partir de 1998, a Faculdade que era da iniciativa privada, passou a oferecer aos candidatos a possibilidade de opção na formação em letras com habilitação em língua Portuguesa ou língua Inglesa, com suas respectivas literaturas e 40 vagas anuais para cada opção. Segundo informações de uma professora aposentada do curso de letras da FAFIDIA, a maioria dos alunos optava pelo curso que garantia habilitação em língua portuguesa.

De acordo com alguns ex-alunos do curso, o motivo da escolha por português e suas literaturas era devido à dificuldade de aprendizagem da língua inglesa. Além disso, outra justificativa era que a demanda pelo inglês no mercado de trabalho era pequena, uma vez que as aulas de língua inglesa ofertadas pelas escolas públicas e particulares eram em uma carga horária menor que as demais. Dessa forma, para completar o cargo, o professor teria mais turmas, o que geraria, segundo eles, mais desgaste físico e psicológico.

Sem optantes pela formação na língua inglesa como descrito, a faculdade não tinha um número suficiente de alunos para “estruturar” a turma específica de língua inglesa. A manutenção de uma turma composta por poucos alunos seria financeiramente inviável, por se tratar de uma faculdade mantida pela iniciativa privada. A partir daí, o curso de língua inglesa e suas literaturas seria oferecido à comunidade somente quando houvesse número suficiente de interessados. Devido a isso, a faculdade ficou alguns anos

sem ofertar a licenciatura plena em língua inglesa. Com a interrupção das atividades da FAFIDIA, a última turma do curso de letras com licenciatura em língua Inglesa oferecida pela faculdade foi em 2005. Somente 4 anos depois, a população da região novamente teve acesso ao curso de letras com licenciatura em língua inglesa através da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) que em 2009 passou a oferecer o curso.

A Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri oferece, desde então, dois cursos de letras: Licenciatura em letras com dupla habilitação em Português/Inglês e licenciatura em letras com dupla habilitação em Português/Espanhol. O ingresso em ambas as licenciaturas se dá por meio do Bacharelado em Humanidades (BHu) com 240 vagas anualmente, que, após concluído, permite ao aluno ingressar em uma das licenciaturas oferecidas pela Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH). Os cursos de letras Português/Inglês e letras Português/Espanhol ofertam, cada um, 40 vagas anualmente. As aulas ocorrem no turno noturno.

Desde seu início na UFVJM, 11 alunos concluíram o curso de letras Português/Inglês e 33 se encontravam matriculados no primeiro semestre de 2016, segundo dados da Pró-Reitoria de Graduação dessa Universidade. Percebemos que, assim como na FAFIDIA, a procura pela licenciatura em letras com dupla habilitação em Português/Inglês na UFVJM ainda é baixa e as justificativas daqueles que optam por outra licenciatura são quase as mesmas. Porém, alguns alunos matriculados no curso de Letras afirmam que o ensino da língua inglesa na UFVJM atende às quatro habilidades que a língua oferece.

O ensino de Libras nas universidades passou a ser obrigatório apenas em 2005, com o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a inclusão do ensino de Libras nos cursos de licenciatura.

> Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. (Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005).

Percebemos que na cidade de Diamantina ainda é necessário curso de Letras/Libras, pois esse curso não é oferecido em nenhum órgão educacional da cidade, apenas como disciplina obrigatória no curso de letras oferecido pela UFVJM, o que obriga

os alunos interessados a se formarem nessa área a procurarem em outras cidades ou fazerem cursos a distância quando oferecidos.

Um diferencial da UFVJM, em relação a FAFIDIA, é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. O PIBID oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre a universidade e as escolas e para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades.

Através do PIBID, o discente de Letras Português/Inglês tem a oportunidade de conhecer a realidade escolar, o que tem lhes proporcionado experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras para contribuir para uma possível superação de problemas do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, lhes é oferecida a oportunidade de conhecerem os documentos de parametrização vigentes que orientam o currículo escolar e os documentos formais da escola referentes ao ensino da língua inglesa.

Através desse programa, alguns alunos da universidade percebem a necessidade que as escolas têm de professores com formação em libras e consequentemente, se interessam em fazer o curso nessa área.

Parametrização do ensino de Língua Inglesa na educação básica

Atualmente, o ensino da língua inglesa do estado de Minas Gerais encontra apoio nos seguinte documentos: LDB (Lei de Diretrizes e Bases), CBC (Currículo Básico Comum) para o ensino fundamental II, OCEM (Orientação Curriculares para o Ensino Médio) e PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e ainda em andamento a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses textos apresentam diretrizes e orientações para o professor, contemplando as competências e habilidades necessárias ao aluno da língua inglesa do ensino fundamental e médio.

A LDB (Lei 9394/96) é uma lei que dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional. De acordo com a LDB, a inclusão de uma língua estrangeira no

currículo é obrigatória, a partir da quinta série[1], sendo que uma segunda língua estrangeira pode ser incluída como opcional. No Ensino Médio, a língua estrangeira deve ser obrigatoriamente incluída na parte diversificada do currículo. Cabe a cada comunidade escolar escolher que língua estrangeira priorizar como obrigatória e que língua selecionar como optativa, tendo também por base fatores históricos, fatores relativos às próprias comunidades e fatores relativos à tradição.

Posteriormente à publicação da LDB, além de discutir o âmbito legal da educação brasileira, houve também a necessidade de uma visão mais específica para orientação curricular da prática docente. Dessa forma criou-se o PCN em 1996 para apoiar o educador.

O objetivo da elaboração de um PCN era fazer deste uma referência para elaboração dos currículos escolares, como também servir de subsídio para elaboração das propostas curriculares estaduais e municipais. Segundo Lopes (2003), há três aspectos importantes no PCN que devem ser considerados nessa concepção de ensino-aprendizagem.

> a) construção de uma base que possibilite o engajamento discursivo dos alunos; b) desenvolvimento da consciência crítica em relação à linguagem; c) tratamento dado aos temas transversais, pois, continua o autor, as aulas da língua inglesa devem proporcionar aos alunos subsídios para que possam entender melhor o mundo em que vivem, tais como: seus processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais para, então, interagir com o mesmo de forma crítico-reflexivo em situações reais do cotidiano. (LOPES, 2003 *apud* BARBARA 2003 p.31).

Dessa forma, espera-se que uma diretriz curricular da disciplina que observe a competência comunicativa do aluno de língua estrangeira possa se centrar nas quatro habilidades comunicativas (ler, escrever, ouvir e falar) e no desenvolvimento de cada uma delas.

Os PCNs abordam os aspectos relevantes no ensino da Língua Estrangeira (LE), porém é possível observar que o foco prioritário do PCN para o ensino fundamental e médio é a leitura. Ao analisarmos a prática oferecida pela escola, percebemos que essa habilidade não se concretiza com eficácia. De acordo com relatos de alunos e professores, os conteúdos trabalhados estão voltados para o ensino repetitivo e não contextualizado da gramática.

[1] Em 2012 o ensino fundamental em Minas Gerais, passa por uma transformação onde o ciclo de ensino na rede escolar passa a ter 9 anos alterando a nomenclatura das séries. O Ensino Fundamental II se inicia então à partir do 6º ano.

Entretanto, mais do que apenas aulas de regras gramaticais, as aulas de LE podem ser eficientes e ricas, à medida que abrem espaço para que o aluno possa construir sua carga cultural e linguística. Os PCNs ressaltam que:

> [...] Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. (BRASIL, 1998, p. 37).

Assim como os PCN, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a criação do CBC como diretriz curricular em 2005 busca oferecer às escolas estaduais de Minas Gerais uma base curricular comum que permita aos alunos ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Enquanto os PCNs norteiam o caminho a ser seguido pelas escolas, o CBC é mais específico e detalha o trabalho que pode ser realizado pelo professor com seus alunos.

> O objetivo primordial das ações pedagógicas propostas é o desenvolvimento das habilidades necessárias para que o aluno possa lidar com as situações práticas do uso da língua estrangeira, tendo em vista sua competência comunicativa, tanto na modalidade oral quanto na escrita... (CBC, 2014, p. 09).

A orientação do CBC está voltada para o ensino da LE com a contextualização da realidade vivida pelo aluno. Usando como parâmetro o eixo temático "recepção e produção de textos orais e escritos de gêneros textuais variados em língua estrangeira", os eixos escolhidos, tanto para as práticas escritas quanto para as orais, devem ser de gêneros diferentes, retirados de suportes variados (jornais, revistas, internet, TV, rádio, vídeos), de modo a possibilitar que o aluno vivencie, no espaço escolar, experiências de interações sócio comunicativas reais (tais como elas serão vivenciadas fora dos limites da sala de aula). Sugere-se que as atividades visando ao desenvolvimento da fala reflitam situações reais de uso nas práticas sociais de interações orais semelhantes àquelas que o aluno vivenciaria fora do ambiente escolar.

O CBC apoia o professor do Ensino Fundamental nos anos finais. Para o Ensino Médio, o professor tem como orientação curricular as OCEMs, que foram criadas em 2006 com o objetivo de proporcionar ao aluno um nível de competência linguística capaz

de lhe dar acesso a diversos tipos de informações e de também contribuir para a sua formação enquanto cidadão.

As OCEMs não pretendem estabelecer soluções e respostas definitivas para

> [...]os problemas do ensino em questão, mas sim problematizar o contexto educacional brasileiro a fim de estabelecer um diálogo capaz de trazer amadurecimento teórico, pedagógico e educacional e viabilizar a administração de conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que consolida a profissão de professor, ao aprendizado de Línguas Estrangeiras e à construção de uma visão de mundo (BRASIL, 2006, p.90).

A partir da leitura das OCEMs, podemos concluir que o objetivo de seus idealizadores é ampliar o entendimento dos professores e alunos sobre as questões globais e incentivar uma prática docente crítica, completa, que leve os alunos além das questões linguísticas e instrumentais durante a aprendizagem da língua inglesa, contemplando também aspectos educacionais, culturais, sociais e que visem à cidadania. As OCEMs defendem um ensino contextualizado da língua e que permita a participação do aluno na sociedade.

Já a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) será um descritivo de conteúdos e saberes necessários para cada ano e segmento da Educação Básica. Estava prevista na Constituição para alunos do ensino básico e foi ampliada recentemente na aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para alunos do ensino médio. O texto preliminar do documento, redigido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e por comissões de especialistas, busca a padronização de pelo menos 60% do currículo da educação básica.

Além disso, os especialistas tiveram a preocupação de criar uma relação dialógica entre o novo currículo e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), buscando uma abordagem mais interdisciplinar da compreensão dos conteúdos.

> A BNCC, cuja finalidade é orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tem como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE). (BRASIL, 2016, p.24).

Com sua característica de construção participativa, espera-se que a BNCC sustente os direitos dos estudantes da Educação Básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver.

Por meio desses documentos foi possível observar uma abordagem pedagógica mais voltada para as práticas sociais. Espera-se que essa prática de ensino auxilie na

formação de cidadãos que saibam, sobretudo, fazer bom uso da língua estrangeira na sociedade.

Para Medeiros e Ferreira (2009):

> Se fecharmos o foco para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira com alunos surdos, o desafio torna-se ainda mais complexo. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica .... também os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, prescrevem um discurso em defesa da inclusão: mudanças de currículo, adaptações do contexto escolar, metodologias, preparação dos educadores, planejamentos. Verifica-se que o trabalho do professor é constituído por prescrições, concebidos por outros que, muitas vezes, não fazem parte do universo do processo de ensino aprendizagem e que acaba culminando num distanciamento entre o trabalho prescrito e o realizado. (MEDEIROS E FERREIRA. 2010, p.01).

Dessa forma, podemos analisar que, através dos parâmetros curriculares oferecidos ao ensino da língua inglesa, não há orientação específica para o ensino aos alunos surdos, ou seja, cabe ao professor criar metodologias de trabalho que possam obter bons resultados no processo do ensino aprendizagem, o que o torna ainda mais desafiador.

Descrição da Experiência

Ao me deparar com tantas dificuldades, como a falta de uma capacitação para o ensino da língua inglesa para surdos, de direcionamento específico para o trabalho nas orientações curriculares e até mesmo de um material específico que pudesse nortear esse ensino em 2013, com o apoio da professora regente de Libras, foram realizadas inúmeras aulas com o objetivo de desenvolver leitura e escrita nas quais a forma visual foi bastante explorada.

Dentre os recursos utilizados destacam-se os *Flash Cards*, cartões ilustrados, cujas imagens deveriam ser associadas à forma escrita. Os alunos que mais acertassem a forma escrita eram premiados de alguma forma. Os alunos surdos mostraram desenvoltura nessa atividade.

Os alunos surdos mostraram-se especialmente interessados no vocabulário sobre animais que foi trabalhado através de vídeos e dos *Flash Cards*. Na conclusão do estudo, os alunos foram levados ao Zoológico de Belo Horizonte, onde a maioria dos alunos pôde, pela primeira vez, ter contato com aqueles animais. Os alunos também tiveram a oportunidade de ver os nomes dos animais que em sala foram estudados em sua forma

escrita em inglês nas placas de identificação dos animais no zoológico, o que confirmou a importância da língua inglesa para socialização do indivíduo.

Também foi realizado um concurso de dança entre todos os alunos, ouvintes e não ouvintes, usando um vídeo game interativo que faz leitura dos movimentos corporais, cujo objetivo era dançar conforme os gestos apresentados pelo jogo. Foi proposto aos alunos ouvintes que cantassem em inglês e aos alunos surdos foi proposto que fizessem o uso da leitura das letras das músicas apresentadas na tela. Todos os alunos participaram efetivamente do concurso de dança, no qual uma das alunas surdas se destacou ao alcançar a 3ª melhor pontuação na sala numa avaliação feita pelo próprio jogo que dependia de movimentos bem executados. Além do aprendizado de algumas palavras através das músicas selecionadas, a atividade propôs a interação entre os alunos ouvintes e não ouvintes.

Em outra atividade, os alunos foram levados em todas as dependências da escola para aprenderem os nomes destas em inglês. Através da professora intérprete de Libras, os alunos surdos tinham acesso à forma escrita do ambiente citado. Em seguida, aprenderam as localizações dos lugares em inglês. A avaliação da aprendizagem foi feita através de um croqui desenhado pelos próprios alunos no qual escreveram os nomes dos ambientes escolares e suas localizações.

Conclusão

O trabalho realizado buscou observar e compreender a forma do ensino aprendizagem da língua Inglesa em que o contexto é em uma sala de aula de escola pública, na qual há alunos surdos e ouvintes.

Foram observados alguns desafios e dificuldades enfrentados por professores no ensino dessa disciplina escolar, que passam pela formação acadêmica, pelas orientações curriculares e até pela elaboração das práticas pedagógicas.

Muitas atividades foram realizadas para promover interação dos alunos surdos com o ambiente escolar e demais alunos. O resultado foi muito satisfatório, pois o aprendizado se deu não apenas para os alunos surdos, mas para toda turma envolvida no processo. Além disso, alguns colegas dos alunos surdos, através da observação diária, aprenderam a se comunicar na linguagem de sinais com os surdos após a chegada desses à escola.

Podemos perceber que, como educadores, devemos ter o olhar voltado para a

inclusão desses alunos e como desenvolver nossa prática pedagógica para lhes oferecer uma aprendizagem eficiente. Seria ideal se tivéssemos acesso ao ensino de Libras para melhor comunicação com esses alunos surdos.

Pude compreender que a capacidade psicológica e motora de uma aluno surdo é a mesma de um ouvinte, o que difere é a nossa crença cultural, ou até mesmo o preconceito em acharmos que esses alunos não são capazes de aprender como os demais.

Os alunos em questão se mostraram extremamente capazes, sendo que, em algumas atividades se destacaram positivamente dos demais alunos, provando que são preparados para a inserção no meio social e educacional de forma igualitária.

Conclui-se que o aluno surdo tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento que uma pessoa ouvinte e somente precisa ter suas necessidades especiais supridas, visto que o natural do homem é a linguagem.

É tarefa árdua do professor de idiomas, ensinar em escolas públicas, com salas lotadas e falta de estrutura para o ensino de línguas. Porém, devemos buscar a cada dia, um melhor ensino aos portadores de qualquer necessidade especial possibilitando igualdade de aprendizagem a todos.

Finalizo com as palavras de Gesser(2009):

> ...há quem pregue que o surdo não aprende os conteúdos escolares porque tem mais dificuldades que os ouvintes. Também irmã gêmea da crença de que pobre tem mais dificuldade de aprender do que rico, de que os bonitos são mais inteligentes que os feios e tantos outros absurdos. Tenho que cair no lugar-comum para reforçar que não se trata de dificuldade intelectual e sim de oportunidade... (GESSER. 2009, p.57).

Fotos com alunos PNE e professoras envolvidas durante a realização do projeto*



Símbolo EU AMO VOCÊ em LIBRAS

Alunos em Viagem ao Zoológico em Belo Horizonte.







Desenvolvendo vocabulário com uso dos " Flash Cards".



* Todas as imagens são da responsabilidade da autora.

Referências

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

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005 - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm . Acesso em: 04 dez. 2016.

_____. MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf Acesso em 19 de Julho 2016.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais :** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

GESSER, A. **LIBRAS?** Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

LOPES, L. P. M. **A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil.** A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA. L. R. **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** São Paulo: Mercado de Letras. 2003, p. 31

MEDEIROS e FERREIRA, **INGLÊS PARA ALUNOS SURDOS:** QUEM SERÁ DE FATO O INCLUÍDO. Disponível em: http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/pontodevista.php acesso em 27 de julho de 2016

PAIVA, V. L. M. O. **Memórias de Aprendizagem de Professores de Língua Inglesa.** 2006 Disponível em: http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm Acesso em 19 de Julho 2016.

MINAS GERAIS, Secretaria do estado de Educação. **Conteúdo Básico Comum** (CBC) – Língua Estrangeira. Belo Horizonte, 2005.

INMAPMOODLE: APRESENTAÇÃO VISUAL DAS INTERAÇÕES EM FÓRUNS DE DISCUSSÃO

Eduardo de Almeida Rodrigues - UNIFAL-MG;
Gabriel Gerber Hornink - Doutor - UNIFAL-MG;
Henrique dos Santos Wisniewski - UNIFAL-MG

RESUMO
Este artigo apresenta as características funcionais do inMapMoodle© que é uma ferramenta desenvolvida no Centro de Educação Aberta e a Distância em parceria com o Laboratório de Planejamento e Desenvolvimento de Softwares, ambos pertencentes à Universidade Federal de Alfenas. Além disso, relata a experiência vivenciada pelos autores durante a oferta de um curso de extensão que apresentou as funções e os aspectos de desenvolvimento de tal ferramenta. inMapMoodle© possui grande potencial inovador uma vez que gera e exibe grafos (representações visuais) das interações ocorridas nos fóruns de discussão criados no ambiente Moodle, com a finalidade de permitir que os resultados exibidos sirvam de parâmetros para demonstrar a frequência e a direção das participações dos usuários. Esses indícios, por sua vez, têm como propósito permitir uma moderação eficiente por parte dos professores e tutores envolvidos com determinado curso ou disciplina. Levando em consideração a perspectiva pedagógica sociointeracionista de Lev Vygotsky por meio da qual o Moodle foi desenhado e lançado em 2002, é possível vislumbrar a aplicabilidade da ferramenta supracitada como uma alternativa viável à moderação tradicional. Fórum de discussão é uma poderosa ferramenta de interação assíncrona e de grande potencial colaborativo e o inMapMoodle© vem suprir a necessidade humana por representações visuais que possibilitem panorama interativo da ação mediada. Desde seu desenvolvimento, inMapMoodle© passa por avaliações de usabilidade e adequação às novas versões do Moodle e tem recebido importantes aprimoramentos para que continue funcional e atenda a uma demanda de moderadores de cursos *online*.

Palavras-chave: Moodle. Fórum de discussão. Inovação. InMapMoodle©. Colaboração

1 Introdução

Diante da crescente oferta de cursos *online* é possível estimar que essa modalidade seja o futuro da educação uma vez que promove flexibilidade e relativa autonomia na aprendizagem. A utilização cada vez maior das TIC[1], principalmente da internet, torna fecundo o terreno para que indivíduos que buscam formação nas mais diversas áreas, interajam entre si em busca do conhecimento.

Desponta-se, além das vantagens supracitadas, a interação como um dos principais elementos de motivação e sucesso para uma aprendizagem baseada na abordagem

[1] Tecnologias de Informação e Comunicação

sociointeracionista de Vygotsky (1998) nos AVA[2], como é o caso do Moodle[3]. Entre as muitas ferramentas que compõem seu arsenal colaborativo, estão os bate-papos (*chat*), construção de textos colaborativos (*wiki*) e fórum de discussão, sendo esta o recorte deste trabalho.

Promovendo interação do tipo assíncrona, tipo de interação que não depende de que os sujeitos dialoguem em tempo real, o fórum propicia uma elaboração mais criteriosa das respostas não só ao questionamento proposto pelo formador como também às intervenções dos demais cursistas. Ainda que disponha de um período de duração previamente estabelecido, essa flexibilidade garantida pelo fórum estimula a participação de um maior número possível de cursistas.

Nesse contexto, é necessário que se estabeleçam parâmetros de qualidade para essa interação em fóruns de discussão. Tais parâmetros vêm sendo discutidos no âmbito da análise da aprendizagem (*Learning Analytics*), termo cunhado pela HORIZON REPORT (2014) que significa análise de atividades para a identificação de tendências. No contexto educacional, tem o objetivo de melhorar a retenção dos alunos, proporcionando maior qualidade da aprendizagem.

Desse modo, busca-se com esta pesquisa expor o modo que a ferramenta InMapMoodle©, que gera uma representação visual da interação nos fóruns de discussão entre os sujeitos de um curso de EAD[4], pôde fornecer parâmetros para a moderação em um curso de extensão oferecido totalmente *online* entre os meses de outubro e novembro de 2016.

2 Objetivo

Considerando o desenvolvimento da ferramenta InMapMoodle© e avaliação de sua usabilidade em 2012, 2013 e 2016, busca-se avaliar sob a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky, de que modo as representações visuais das interações entre os sujeitos, geradas por essa ferramenta, forneceram parâmetros confiáveis para a moderação em fóruns de discussão em um curso de extensão *online*.

[2] Ambientes Virtuais de Aprendizagem
[3] acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* que em português significa Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto
[4] Educação a distância

3 Metodologia

3.1 Ambiente virtual Moodle

A primeira versão do Moodle foi lançada em agosto de 2002 a partir do trabalho de doutorado de Martin Dougiamas. Tinha como objetivo original ajudar educadores a criar cursos *online* com vistas à promoção da interação e da construção colaborativa de conteúdo.

É um sistema de gerenciamento de cursos – CMS[5], também chamado de LMS[6], geralmente traduzido como ambiente virtual de aprendizagem, que possui código aberto, o que possibilita que continue em pleno desenvolvimento devido à sua comunidade mundial de desenvolvedores (MOODLE, 2006).

Sua última versão 3.2 foi disponibilizada no dia 05 de dezembro do ano passado e, segundo MOODLE (2016)

> O Moodle 3.2 foca em melhorar a experiência do usuário e a acessibilidade. Uma nova interface gráfica com melhor navegação, mensageiro melhorado, tutoriais para o usuário e capacidade de importar quadros de competência compõem um conjunto de aprimoramentos significativos de atividades como: bloqueio de discussões, opções extras de reprodução de mídia extra em conformidade com o LTI 2 (MOODLE, 2016).

Esse AVA dispõe de um conjunto de ferramentas disponíveis para que o professor possa utilizá-las de acordo com seus objetivos pedagógicos. É possível conceber cursos que utilizem bate-papos, fóruns, questionários, *wiki*[7], etc, oferecendo o conteúdo ao aluno de forma flexibilizada, dando diferentes perspectivas às ferramentas de modo a construir espaços didáticos únicos. Essas ferramentas inscrevem no banco de dados do ambiente registros dos acessos e demais ações fundamentais para a análise visual propiciada pelo InMapMoodle© como é o caso do fórum.

3.2 Perspectiva sociointeracionista em ferramentas colaborativas

Diversas podem ser as teorias de aprendizagem nas quais os ambientes virtuais de aprendizagem se baseiam e, conforme dito anteriormente, o Moodle foi concebido sob uma

[5] Course Management System
[6] Learning Management System
[7] Textos colaborativos

perspectiva sociointeracionista, também conhecida como teoria sociocultural ou histórico social. Essa teoria aborda as novas TICs como instrumentos mediadores comunicacionais entre os sujeitos, considerando que a diferença em relação a outras abordagens está nas suas formas de mediação que permitem a construção de novas linguagens e meios de construir conhecimentos, afetividades, relacionamentos etc.

Desenvolvida pelo pensador bielorrusso Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934), a teoria sociointeracionista teve como base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio histórico, evidenciando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. Sua essência é a aquisição de conhecimentos a partir da interação do indivíduo com o meio (ZACHARIAS, 2007) uma vez que a interação social tem um papel importante no desenvolvimento das funções mentais superiores.

Além disso, os trabalhos de Vygotsky (1998) dão uma importante significação aos aspectos culturais relacionados aos signos e ferramentas de mediação colocando, desse modo, as TICs como resultantes de uma certa cultura, impactando significativamente a sociedade e a cultura, transformando-as.

Embora não sejam contemporâneas às TICs, as teorias de Vygotsky (1987)(1998) de um modo geral, contribuem sobremaneira para o ensino mediado por computador, trabalho colaborativo *online*, além de outras ações *online*. Deve-se isso ao fato dessas teorias, no que se relaciona à linguagem, ao pensamento e à aprendizagem, tornarem indubitável o poder da mediação por instrumentos e signos sobre o desenvolvimento das funções mentais superiores, com origem social (inicial) e posterior internalização pelos indivíduos (VYGOTSKY, 1998).

3.3 Fóruns de discussão

O Moodle possui grande variedade de ferramentas interativas dentre as quais estão os bate-papos, *wiki* e fórum de discussão, sendo que essa última será recortada para esta investigação. Fóruns de discussão promovem interação do tipo assíncrona, ou seja, interação que não depende de que o diálogo aconteça em tempo real, propiciando uma elaboração mais criteriosa das respostas ao questionamento proposto pelo formador e às intervenções dos demais cursistas. Ainda que tenha um período de duração bem definido, essa flexibilidade fomenta a participação de um maior número de cursistas e ajuda o formador a dissolver pequenos grupos de afinidades.

Hornink (2010) afirma que o fórum é um importante meio mediacional em processos de comunicação *online*. No entanto, sua complexa organização exige uma análise mais detalhada com relação às distintas interações, à cronologia da troca de mensagens, à integração entre tópicos e participantes, entre outros.

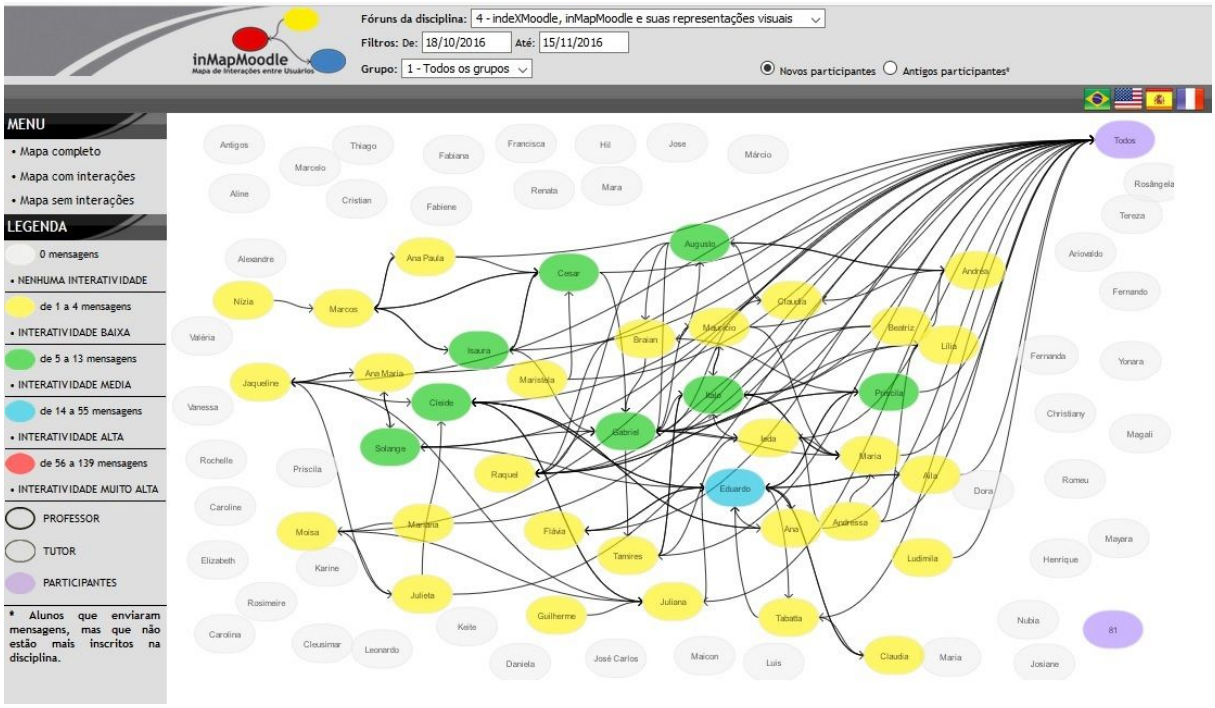
3.4 InMapMoodle

Recursos que estimulam a discussão no AVA são importantes do ponto de vista colaborativo, entretanto, é complicada e exaustiva a compilação dessa discussão quando o número de mensagens é grande.

InMapMoodle© (Fig. 1) foi concebido com o propósito de cartografar, agregando a esse conceito a possibilidade de uma visualização relacional e direcional das interações entre os usuários em determinado fórum.

A disponibilização de um filtro por intervalo de tempo, agrupamento pela quantidade de relações em legendas de cores bem como a exibição de formas que diferenciam os sujeitos, o inMapMoodle© revela ao usuário indícios de relacionamento por meio de linhas que direcionam as interações.

Figura 1 - Página inicial do inMapMoodle©



Fonte: FERRAZ *et al*, 2016

Sua instalação é possível usando o sistema de instalação do Moodle, seguindo-se as etapas padrão exibidas após carregar o pacote do bloco. A partir de quando é disponibilizada pelo professor (gestor do curso), por meio de um bloco adicionado à página de cada disciplina, essa ferramenta captura o *id* do curso no banco de dados do Moodle e exibe os fóruns disponíveis, permitindo ao formador selecionar a data e o modo de visualização do mapa de interação.

InMapMoodle© já está em sua segunda versão e, uma importante característica agregada a esta, é a opção de multilinguagem que possibilita o uso do sistema em português, inglês, francês e espanhol.

Ademais, recebeu vários aprimoramentos ao longo do desenvolvimento por meio dos testes de usabilidade que priorizaram a melhoria da interface e da interatividade com os usuários.

3.4.1 Filtros

Quatro tipos de filtros diretos no menu superior do inMapMoodle© (Fig. 2) possibilitam a geração dos mapas das interações:

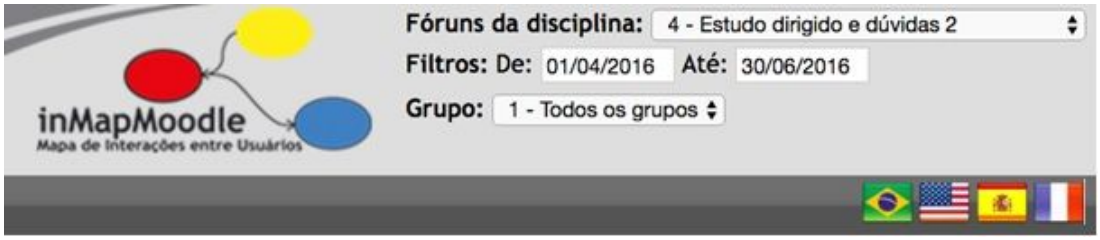
a) Por fórum: Automaticamente a lista é carregada e o usuário pode escolher o fórum desejado a partir da lista de seleção no "*combobox*". Quando existe uma ou mais mensagens postadas os fóruns são colocados como ativos; quando não existem mensagens, não ativos.

b) Por data: Permite limitar a busca por data no fórum escolhido e é responsável pelo período de tempo entre as mensagens trocadas.

c) Por grupo: Automaticamente, o aplicativo carrega todos os grupos criados no curso, possibilitando a geração de mapas por grupo. Isto é importante para a divisão do trabalho pelos tutores.

d) Por tipo de participantes: Permite a geração do mapa a partir da situação do participante: ativo (novos participantes e que continuam inscritos no curso) ou antigos (participantes que deixaram o curso). Mensagens deixadas por antigos participantes no fórum continuam sendo contabilizada, porém as suas interações só serão exibidas se o professor achar isso necessário. Esse filtro é necessário não só para o cálculo da escala, como também para a geração correta do mapa de interações.

Figura 2 – Filtros no menu superior do inMapMoodle©



Fonte: FERRAZ *et al*, 2016

Convém destacar que o filtro de seleção do grupo surgiu apenas na segunda versão do inMapMoodle©, em 2016, a partir dos testes de aplicabilidade em grandes turmas como uma alternativa aos mapas de difícil compreensão quando eram gerados para todos.

3.4.2 Menu lateral

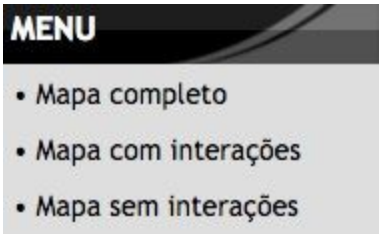
O menu lateral (Fig. 3) oferece opções de visualização do mapa:

a) Mapa completo: no período escolhido, permite a visualização de todos os participantes, inclusive os que não tiveram interações fornecendo, assim, um panorama de todos os participantes (com ou sem mensagens).

b) Mapa com interações: permite somente a visualização dos participantes com interações no período escolhido.

c) Mapa sem interações: exibe o mapa somente com os participantes que não tiveram nenhuma participação no período.

Figura 3 - Menu lateral do inMapMoodle©



Fonte: FERRAZ *et al*, 2016

3.4.3 Legenda / Escala

Os cálculos que demonstram a quantidade de cada interatividade estão relacionados ao número total de mensagens (novas postagens e respostas) de acordo com o filtro de data selecionado pelo usuário (Fig. 4-A). À quantificação da frequência total de mensagens, atribui-se a esta 100% e, a partir desse percentual, estabelecem-se as cores seguindo a escala (Fig. 4-B):

- Interatividade Muito Alta (cor vermelha): de 41% a 100%;
- Interatividade Alta (cor azul): de 11% a 40%;
- Interatividade Média (cor verde): de 4% a 10%;
- Interatividade Baixa (cor amarela): de 1% a 3%;
- Nenhuma Interatividade (cor branca): 0%.

Além das quantificações, o contorno do balão indica o perfil do sujeito, tendo como referência as principais categorias existentes em um curso *online*: Professor (borda espessa), Tutor (borda média) e Participantes (borda fina).

Figura 4 – Bloco da Legenda no inMapMoodle©; A: Legenda sem cálculos.
B: Legenda com cálculo gerado a partir do total de mensagens em um fórum.



Fonte: FERRAZ *et al*, 2016

3.4.4 Geração de mapas de interação

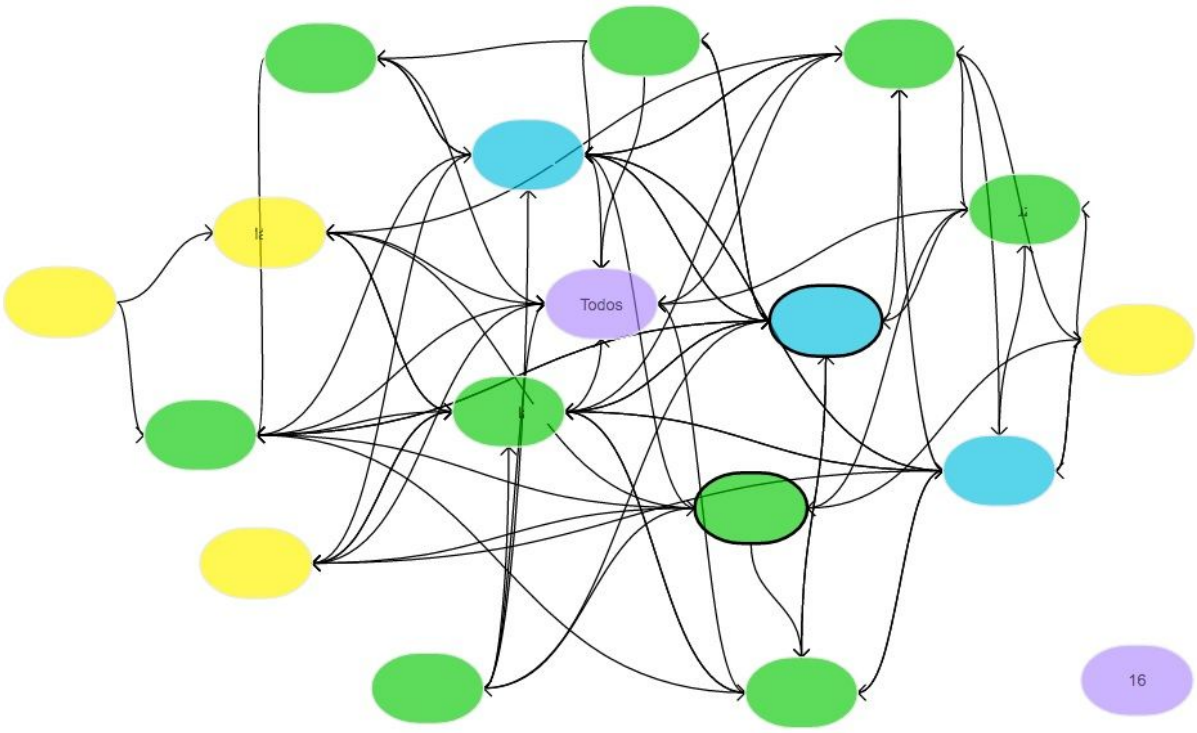
O mapa com interações (Fig. 5) representa a troca de mensagens entre todos os participantes do fórum, indicando a direção da mensagem (quem postou para quem) bem como o fluxo discursivo dos enunciados. Destaca-se que há um balão para “todos”, que geralmente assume o ponto central de partida quando a mensagem é enviada para todos os usuários (postagem inicial no fórum).

No canto inferior do mapa, exibe-se também o número total de participantes da discussão em um balão isolado (lilás) no período selecionado.

Os balões exibem o primeiro nome dos sujeitos, entretanto, ao passar o mouse sobre o balão, a função *javascript hover* é acionada permitindo visualizar o sobrenome do usuário cadastrado no banco de dados.

Salienta-se que o mapa é dinâmico e possibilita que os balões sejam arrastados de modo a alterar o tamanho e disposição do conjunto e das setas que estiverem ligadas, tornando possível o ajuste da imagem para melhor visualização.

Figura 5 - Mapa das interações de um fórum exemplo



.Fonte: FERRAZ *et al*, 2016

O mapa com interações (Figura 5) se apresenta como uma alternativa visual de uma possível métrica de avaliação da participação entre usuários de um fórum tendo como principais aplicações:

- Visualização do o panorama das relações entre os alunos;
- Visualização, além das relações, da direção em que estas ocorrem;
- Acompanhamento do andamento das participações dos alunos, de modo a conseguir avaliar a interação entre os usuários por meio do mapa gerado;
- Visualização dos fluxos do enunciado, identificando sujeitos que estão dominando a discussão ou mesmo à margem da discussão;
- Visualização dos usuários que estejam com alto índice de saída de mensagens e baixo retorno, como um indício de que algo anormal pode estar ocorrendo;
- Acompanhamento por parte dos coordenadores de tutoria dos indícios da moderação pelos tutores;
- Dissolução de pequenos agrupamentos por afinidades e promover a interação mais homogênea;
- Exibição de um mapa da interação entre todos os participantes, tornando a ferramenta totalmente interativa.

3.5 Usabilidade

Intimamente relacionada com a interface, a usabilidade é a comunicação entre homem e computador e, segundo Nielsen e Loranger (2007), juntamente com o usuário e o sistema computacional compõe o tripé da Interação Homem-Computador (IHC).

Segundo Silva *et al* (2013), inMapMoodle© teve sua usabilidade testada durante o mês de fevereiro de 2013 com base em dados obtidos por meio de um questionário aplicado aos tutores da disciplina de Bioquímica I do curso de Ciências Biológicas a distância da UNIFAL-MG[8]. Verificou-se com esses dados não somente a usabilidade da ferramenta, mas também a viabilidade de sua ultilização como parâmetro de avaliação da interação dos sujeitos nos fóruns. Concluiu-se, com base nas respostas, que mais de 70% dos tutores não tiveram nenhuma dificuldade quanto à visualização do mapa gerado nem quanto à percepção das interações.

[8] Universidade Federal de Alfenas

Outra metodologia utilizada na avaliação de usabilidade foi o Método de Inspeção Semiótica (MIS) que, de acordo com Santos e Monteiro (2016) tem como objeto de análise o uso dos signos pelo designer ou desenvolvedor com a intenção de se fazer entendido pelo sujeito informacional que busca conhecimento no ciberespaço. Deve-se, para isso, analisar a diversidade de signos aos quais são expostos os sujeitos informacionais quando da interação com interfaces computacionais: Signos Estáticos, Dinâmicos e Metalinguísticos.

Cursos e disciplinas com grande quantidade de participantes podem tornar o mapa complexo de ser visualizado e entendido. Isso mobilizou o desenvolvimento de um novo filtro que garantisse a interação por grupos, tornando a ferramenta mais fácil de ser compreendida pelo professor e/ou tutor, além de ser mais eficaz em avaliações e compreensão da interatividade entre participantes (SILVA *et al*, 2013).

Silva *et al* (2013) assinala que foi possível identificar a sugestão de melhorias feitas pelos respondentes e que estas vêm sendo implementadas desde o final de 2015, dentre as quais uma das mais importantes foi a disponibilização de mais três idiomas: inglês, francês e espanhol.

3.6 Curso de Extensão

O Curso Colaborativo para Moderação de Fóruns *Online* foi oferecido no período de 13 de outubro a 30 de novembro de 2016 como curso de extensão da UNIFAL-MG.

Com o objetivo específico de apresentar as ferramentas InMapMoodle© e IndeXMoodle©[9] para um público-alvo de tutores, ex-tutores e pessoas com interesse pela moderação de fóruns de discussão *online*, o referido curso abordou não só suas funcionalidades, como também a aplicabilidade das mesmas, levando em consideração os aspectos educacionais da moderação sob uma perspectiva sociocultural.

Oferecido totalmente *online*, o curso colaborativo recebeu esse nome pela proposta de proporcionar aos cursistas a experiência de moderação das participações dos colegas nos fóruns de discussão.

Com mais de 70 inscritos e 5 formadores, os cursistas foram divididos em 5 grupos nos quais permaneceram durante os sete módulos em que o curso foi dividido. Os seis primeiros

[9] indeXMoodle© é um bloco desenvolvido na UNIFAL-MG/CEAD para gerar índices de interação em várias ferramentas do AVA Moodle, colaborativas ou não, como por exemplo: fórum, wiki, chat, glossário, questionário e tarefa.

módulos tiveram fórum de discussão inicialmente moderado pelos formadores dos respectivos grupos. No módulo seguinte os cursistas experimentaram moderando esses mesmos fóruns em um grupo diferente do qual pertenciam, estimulando uma nova discussão e compartilhando com os novos colegas as ideias construíram colaborativamente no módulo anterior.

O curso chegou ao final com 40 cursistas que o concluíram integralmente. O último módulo no qual foi proposta a elaboração em grupo de uma proposta de melhorias funcionais das ferramentas InMapMoodle© e IndeXMoodle© além de um projeto de desenvolvimento de uma ferramenta inédita com o objetivo de promover uma moderação sociointeracionista.

4 Referencial Teórico

Muitas instituições de ensino, incentivadas pelo MEC[10], vem implantando a EAD em todos os níveis de ensino: técnico, graduação e pós-graduação. Além desses, a EAD veio com sucesso suprir uma demanda de cursos de extensão, capacitação e especialização de profissionais das mais variadas áreas.

Valendo-se de um conceito de ensino e aprendizagem mais atualizado e com o subsídio das novas TICs, a educação *online* tira o máximo proveito das potencialidades e dos recursos disponíveis na Internet por meio de AVAs. Estes podem apresentar características que fomentam a interatividade e colaboração entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem na EAD.

> Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ ou temporalmente... É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas. (MORAN, 2008, s. p.)

A EAD tem como principal vantagem a capacidade de levar àqueles que têm interesse pelo conhecimento, um estudo construtivista, colaborativo e com significativa autonomia. Materiais didáticos desenvolvidos especialmente com vistas à autoinstrução possibilitam a escolha de locais, horários e duração dos cursos, destacando outra grande vantagem dessa modalidade educacional: a flexibilidade.

[10] Ministério da Educação

O desenvolvimento e a disseminação das TICs são grandes promotores dessa tão almejada flexibilidade, pois

> As TICs funcionam como interfaces, consolidando as inter-relações pessoais, as interações, a interatividade e a construção de sentidos e significados, além dos recursos de produção e comunicação. Criam-se situações adequadas para a aprendizagem eficaz. Os participantes terminam por descobrir informações e conhecimentos úteis a cada passo do percurso mapeado. Chegam a inová-los. Reformulam e recriam para o uso e o entendimento fácil. Enfim, possibilita-se a construção coletiva do conhecimento. (ALVES; BARROS; OKADA, 2009.p.61).

A utilização de um AVA como instrumento de mediação em processos de ensino aprendizagem, envolvendo o trabalho colaborativo, propicia um meio para construção das chamadas comunidades de aprendizagem e comunidades de práticas, uma vez que o modo de utilização das TICs dependerá da concepção sociocultural e histórica que se tem sobre a educação (HORNINK, 2010).

Passerino *et al* (2007) afirma que o AVA é um espaço constituído por usuários e objetos de estudos de modo a promover as interações e formas de comunicação por meio de uma plataforma. Ambientes como o Moodle têm se destacado fortemente como ferramenta para os cursos a distância, pois permitem a criação e hospedagem de cursos, adição de conteúdo didático (videoaulas, texto, hipertextos, etc) assim como a elaboração de exercícios e atividades práticas. Fornecem, além disso, aporte para ferramentas de interação tanto síncronas (bate-papo ou *chat*), quanto assíncronas (fórum e *wiki*).

Desenvolvido sob a abordagem sociointeracionista de Lev Vygotsky (1998), o Moodle almeja ser um ambiente de interação social como fator essencial para o aprendizado e desenvolvimento. Estes, são considerados processos que se influenciam reciprocamente: quanto mais aprendizagem mais desenvolvimento. Nessa abordagem, a linguagem tem, por sua vez, uma função que vai muito além de ser um fator de interação social: é tida como o centro do desenvolvimento cognitivo uma vez que, por meio dela todos os processos mentais se modificam e o conhecimento é transmitido aos indivíduos pelo seu grupo cultural. Considerando a aprendizagem em um contexto virtual, Pierre Lévy (2000) define comunidades virtuais de aprendizagem como

> [...] grupos de pessoas que se unem com base nas "afinidades de interesses, conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais" (LÉVY, 2000, p.127)

Tendo em vista a distância física entre os sujeitos de um curso EAD (alunos, professor, tutores), é cabível questionar sobre a interação entre esses e, principalmente, sobre a garantia da aprendizagem dos mesmos. É possível obter do Moodle relatórios de acesso e realização de atividades, entretanto, a interação nos fóruns requer ferramentas especiais para mensurar sua quantidade e qualidade. É imprescindível incentivar e acompanhar o relacionamento entre aluno-aluno, aluno-tutor e aluno-professor, considerando a importância pedagógica e estratégica para a garantia da aprendizagem. Tal acompanhamento, baseado em seu artigo *"Footing"* (1979), Goffman assinala que há uma relação entre interação e linguagem, tendo em vista que *footing* "representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do 'eu' de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção" (RIBEIRO e GARCEZ, 2002, p. 107)". Desse modo, ainda em conformidade com Ribeiro & Garcez, torna-se evidente o caráter dinâmico dos *footings* dos interlocutores e suas relações com o outro, em um jogo interacional com intenções comunicativas e inferências interpretativas. Footing seria, em outras palavras, uma maneira alternativa de expressar a relação que existe entre discurso (linguagem em uso) e indexação.

A ideia de um *feedback* visual e cartográfico permite uma análise mais direta e contextualizada, fornecendo indicadores que permitem monitorar e estimar o processo de aprendizagem. Acredita-se que o inMapMoodle© tem potencial para atender a essa demanda.

O homem possui uma capacidade natural de interpretar um conjunto de dados quando apresentados de forma visual. Segundo Bosi (1990), psicólogos afirmam que o homem moderno recebe as informações por meio de imagens: "o homem de hoje é um ser predominantemente visual." (BOSI, 1990, p. 67).

A importância das representações visuais também é destacada por Milles e Huberman (2005), quando recomendam que a análise de dados contingenciados seja amparada por representações visuais como diagramas e gráficos, por exemplo.

De acordo com Ferraz *et al* (2012), o inMapMoodle© foi desenvolvido no CEAD[11] em colaboração com o LP&D[12], ambos da UNIFAL-MG. Teve como objetivo ser uma ferramenta gratuita a ser disponibilizada para a Comunidade Global do Moodle e com a finalidade de

[11] Centro de Educação Aberta e a Distância
[12] Laboratório de Programação e Desenvolvimento

demonstrar graficamente as interações entre os sujeitos participantes dos fóruns de qualquer disciplina de um determinado curso hospedados no Moodle.

É necessário, de acordo com Pinto (2012) que do ponto de vista pedagógico, os cursos ou disciplinas a distância, parcialmente ou totalmente lecionados por meio de um AVA, ofereçam parâmetros eficazes de análise e avaliação das ações e atitudes dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, com vistas à promoção de uma maior inclusão e interação entre as mesmas.

Segundo a NMC (2014), a análise da aprendizagem (*Learning Analytics*) é uma aplicação educacional de *web analytics*, ciência comumente utilizada pelas empresas para analisar o mercado, identificar tendências de gastos e prever o comportamento do consumidor. Com o objetivo de traçar o perfil do aluno, a educação tem se empenhado em uma perseguição semelhante à ciência de dados em um processo de coleta e análise de grandes quantidades de detalhes sobre as interações individuais em atividades de aprendizado *online*. O propósito é construir melhores pedagogias, capacitar os sujeitos a terem um papel colaborativo na sua aprendizagem, atentando-se para as populações de alunos em risco, além de avaliar os fatores que afetam a realização e sucesso do aluno. Para alunos, pesquisadores e educadores, a análise da aprendizagem já tem fornecido informações cruciais para o progresso dos estudantes e interação com textos *online*, material didático e ambientes de aprendizagem.

5 Considerações finais

Incentivada pela inexistência no Moodle de ferramentas semelhantes, quando foi desenvolvida, considerou-se a necessidade de se estabelecer indicadores de participação e colaboração em fóruns *online* em um meio de visualização que sintetizasse os dados e possibilitasse sua melhor interpretação. A proposta de um *feedback* visual e cartográfico permite uma análise mais direta e contextualizada uma vez que gera indicadores que, alicerçados na abordagem educacional sociointeracionista, permitem acompanhar processo de aprendizagem.

Considerando o desenvolvimento, os aprimoramentos e as avaliações de usabilidade da ferramenta InMapMoodle© entre 2012 e 2016, esperou-se com este trabalho obter com clareza informações sobre a quantidade de interações nos fóruns de discussão do Moodle em cursos *online*.

InMapMoodle© emerge, nesse âmbito, como uma alternativa à compilação tradicional dessas participações/colaborações em discussões que geram grande quantidade de mensagens, deixando de ser uma tarefa complicada e exaustiva para o formador. A exibição de linhas que direcionam as interações podem revelar ao formador indícios de relacionamento a serem cuidadosamente explorados, culminando na sua validação.

A ferramenta supracitada conta com futuros trabalhos e implementação de melhorias em novas versões que visam não só os filtros de pesquisa como também o mapa de interações entre os participantes. Espera-se em futuras versões, por exemplo, que se possa trabalhar com fatores relacionados à nota atribuída a cada mensagem, pois atualmente o Moodle permite a criação de escalas de avaliações para as mensagens postas. Será possível, dessa maneira, levar em conta a relevância da mensagem além da quantidade de mensagem trocada por qualquer participante por meio de um novo filtro que permita retirar mensagens não significativas do mapa de interação (SILVA *et al*, 2013).

A melhora progressiva dos filtros e dos cálculos gerados pela legenda de participação, segundo (SILVA *et al*, 2013) demonstram que a ferramenta contribui com métricas de avaliação da interação entre participantes e possui ampla capacidade de crescimento para auxílio de coordenadores e professores de cursos *online* no AVA Moodle. Estima-se também que será possível adaptar esse tipo de ferramenta para gerar interações em bate-papos, questionários, etc.

Como consequência, pretende-se identificar/estabelecer parâmetros para a moderação por parte dos formadores a fim de se traçar correlações entre os indícios de interação entre os sujeitos nos fóruns e a significativa colaboração dessa ferramenta na aprendizagem sob a perspectiva sócio histórica de Vygotsky.

Acredita-se que tais correlações possam ser analisadas em pesquisas futuras, com objetivos e metodologias a serem definidas, a partir das técnicas de análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977) que permitirão, por meio de procedimentos sistemáticos, descrever o conteúdo das mensagens apontadas pelos indícios visuais gerados.

O curso colaborativo para moderação de fóruns *online* contribuiu sobremaneira para divulgar não só o InMapMoodle© como também o IndeXMoodle©, além de apresentar suas funcionalidades e aspectos do seu desenvolvimento. As propostas de melhorias para essas ferramentas propostas pelos cursistas bem como os projetos de ferramentas inéditas por eles elaborados, evidenciaram o quanto o curso de extensão cumpriu com seu objetivo de

apresentar a visualidade como estratégia na boa moderação e estímulo ao debate com vistas à aprendizagem colaborativa.

Referências

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

BOSI, A. Fenomenologia do olhar. **O olhar. São Paulo: Companhia das Letras**, p. 65-87, 1988.

DOUGIAMAS, M.; TAYLOR, P.; **MOODLE: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System**. [on line]. Ed-Media; 2003. Disponível em: <http://dougiamas.com/writing/edmedia2003/>. Acesso em: 28 dez. 2016.

FERRAZ, P. F. O. ; BUSQUEIRO, A., CAMPOS, R. S; SILVA, E. J; SILVA, R. B.; BALBINO, R. R.; SOUZA, M. M.; HORNINK, G.G. **InMapMoodle V.2**, 2016.

FERRAZ, P. F. O. ; CAMPOS, R. S; SILVA, E. J; SILVA, R. B. ; BALBINO, R. R.; SOUZA, M. M.; HORNINK, Gabriel Gerber. **InMapMoodle**, 2012. Patente: Programa de Computador. Número do registro: 014120000886. Título: "inMapMoodle", Instituição de registro: INPI – Instituto Nacional de Propriedade Industrial.

GOFFMAN, E. Footing. **Semiotica**, v. 25, n. 1-2, p. 1-30, 1979.

HORNINK, G. **Cartografando online: caminhos da informática na escola com professores que elaboram conhecimentos em formação contínua**. 2010. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/287024>. Acesso em 10 jan. 2017.

HORNINK, G. G.; GALEMBECK, E.; COMPIANI, M. **Traçando caminhos ao" geociências virtual": reflexões sobre comunidades *online* de aprendizagem**. Terrae Didatica, v. 9, n. 1, p. 22-33, 2013.

LÉVY, P. **A revolução contemporânea em matéria de comunicação. Revista Famecos**, v. 5, n. 9, p. 37-49, 2008.

MILLES, M. B., HUBERMAN, A. M. Data management and analysis methods. In: Coffey, A., Atkinson, P. **Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementares de investigación**. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín, 2005.

MOODLE. **Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment**. 2006. Disponível em: <https://docs.moodle.org/all/pt_br/Hist%C3%B3ria_do_Moodle> Acesso em: 10 jan. 2017.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf> Acesso em: 10 jan. 2017.

NIELSEN, J.; LORANGER, H. **Usabilidade na Web**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

NMC 2014 - **Panorama Tecnológico para as Universidades Brasileiras: Uma Análise Regional do Horizon Project**. Disponível em: <http://brasil.wiki.nmc.org/?responseToken=04ef1297bc41cc0167ab80255eafd4c75> Acesso em: 10 jan. 2017.

OKADA, A.; ALVES, L.; BARROS, D. **MOODLE: estratégias pedagógicas e estudo de caso**. Salvador, EDUNEB, 2009.

PASSERINO, L. et al. **Modelos Pedagógicos para Educação a Distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem**. RENOTE, v. 5, n. 2, 2007. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/14242>. Acesso em: 12 fev. 2017.

PINTO, I. M.; BOTELHO, S. S. da C. **Ambientes Tecnológicos Lúdicos de Autoria (ATLA): criando espaços de ensino e aprendizagem**. 2012. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/4773>. Acesso em: 12 fev. 2017.

RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. Sociolingüística Interacional: Antropologia, Lingüística. **Sociologia em Análise do Discurso**, 2002.

SANTOS, M. C. F.; MONTEIRO, S. D. **Interfaces como metacomunicação: contribuição da engenharia semiótica na representação no ciberespaço. Informação & Informação, v. 21, n. 1, p. 80-102, 2016.**

SILVA, R. B. ; HORNINK, G. G. **Mapeamento das interações em fóruns da plataforma Moodle**. Alfenas, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZACHARIAS, V. L. C. F. **Vygotsky e a educação**, 2007. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>. Acesso em: 20 set. 2016.

INOVAR PARA INCLUIR: RELATOS SOBRE O USO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Job Antonio Garcia Ribeiro
Doutorado em Educação para a Ciência
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, Câmpus Iturama-MG
job.ribeiro@outlook.com

RESUMO

Partindo das demandas recentes por uma educação que favoreça atitudes mais solidárias e que forme pessoas mais comprometidas com os princípios democráticos e inclusivos, esse trabalho problematiza a formação docente dentro de uma nova perspectiva, a cooperativa. Traz consigo a ideia de que o licenciado, ao ser formado dentro de uma outra cultura escolar poderá desenvolver novos entendimentos, posturas e práticas que se tornarão referências em sua ação docente. Nesse sentido, busca por meio do ensaio como estrutura estilística e de uma investigação qualitativa (interpretativista e construcionista), compartilhar algumas experiências com o uso da Aprendizagem Cooperativa (AC) no Ensino Superior, especificamente, junto à disciplinas ministradas para os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de duas Universidades Públicas do Estado de São Paulo. Demonstra que nas situações vivenciadas entre 2012 e 2014 os pressupostos da AC influenciaram a organização social da sala, as relações interativas, a distribuição espaço-temporal e a organização dos conteúdos, as sequências de atividades, os recursos didáticos e as avaliações, dando a esses elementos características próprias que se aproximam das prerrogativas inovadoras. Ao final, reforça a necessidade de oferecer aos futuros professores condições para trabalharem em sala de aula conteúdos que favoreçam não apenas uma educação científica de qualidade, mas também o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

Palavras-chave: trabalho em grupo; formação docente; Ensino Superior.

Introdução

As mudanças de ordem social, política, econômica e cultural ocorridas nas últimas décadas influenciaram o surgimento de novas compreensões sobre o real papel das instituições escolares e sobre o significado do que é educar. Muitas correntes didático-pedagógicas atuais advogam a favor de uma educação que não se limite apenas a ensinar conteúdos, mas que forme pessoas capazes de tomarem decisões fundamentadas e favoreça o desenvolvimento de competências motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998; BARBOSA; JÓFILI, 2004; SHEIBEL *el al.*, 2009; RIBEIRO, 2015).

Nesse contexto, a escola em seus diferentes níveis de ensino, considerada um importante recurso em direção à cidadania, deve favorecer a cooperação, a discussão e a resolução de problemas, ensinar conteúdos fundamentais e indispensáveis para o ser humano sobreviver, aprimorar sua qualidade de vida e continuar a aprender (REIS, 2000; PUJOLÀS, 2001; RIBEIRO, 2006; ZABALA; ARNAU, 2010; DELORS, et al., 2010).

De igual modo e em consonância com a tendência mundial de aperfeiçoamento democrático, o movimento da Educação Inclusiva surge com o compromisso de transformar o sistema

educacional em um sistema inclusivo, por meio de ações que respeitem as diferenças e se pautem na democratização do conhecimento historicamente construído. Ao levantar a bandeira "Escola para todos", almeja oferecer condições de aprendizagem em um só contexto para que todo e qualquer aluno aprenda, independentemente das diferenças sociais, individuais, religiosas, culturais, raciais, políticas ou de gênero (MANTOAN, 2001; OMOTTE, 2004; CAPELLINI, 2008).

Todavia, não podemos inferir que essas preocupações hodiernas tem proporcionado, concomitantemente, mudanças significativas nas práticas docentes. Os discursos em prol da formação de estudantes mais comprometidos com os valores sociais e os princípios de solidariedade parecem não garantir que as intervenções pedagógicas promovam concretamente tal escolarização (RIBEIRO, 2015), tampouco, uma verdadeira inclusão.

Embora seja comum observarmos práticas que em seus objetivos se proponham a trabalhar atitudes e valores, as metodologias didático-pedagógicas se pautam, majoritariamente, na competição, no isolamento e no individualismo. Há uma grande discrepância entre a meta aceita como válida e as metodologias utilizadas para atingi-la (ZABALA, 1998; COLL et al., 2000; ZABALA; ARNAU, 2010).

Muitas ações não são condizentes com o que nós mesmos, docentes formadores, fazemos e/ou defendemos. Falamos de pressupostos democráticos, mas organizamos o processo de aprendizagem em estruturas competitivas; dizemos que o trabalho coletivo é importante, mas privilegiamos o trabalho individual; posicionamo-nos a favor de uma educação não excludente, mas desconsideramos a real potencialidade da heterogeneidade.

Para Sheibel e colaboradores (2009), faz-se necessário que as instituições formadoras de professores (e, consequentemente, que nós docentes universitários) lancem um olhar mais atento para as tendências que se delineiam na sociedade, buscando novos elementos e referenciais para oferecer aos futuros profissionais da educação, além do domínio dos conhecimentos conceituais, condições para trabalharem em sala de aula conteúdos que favoreçam o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

É guiado por tais preocupações pessoais (e que possivelmente retratam situações semelhantes vivenciadas por outros colegas de profissão), que tenho buscado na Aprendizagem Cooperativa (AC) suporte para, de fato, promover a inserção plena dos estudantes e criar um ambiente participativo, democrático e inclusivo, que seja, *a posteriori*, tomado como referência pelos licenciados. Afinal, não podemos olvidar que nossa prática pedagógica (e as variáveis intervenientes a ela ligada) influenciará a docência dos novos profissionais da educação básica.

Meu primeiro contato com essa abordagem metodológica se deu em 2012 na disciplina “El aprendizaje cooperativo y la escuela inclusiva”, ministrada pela professora María Yolanda Muñoz Martinez, do Departamento de Didática da Universidade de Alcalá de Henares (Espanha) no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento (UNESP, Bauru-SP). Desde então, tenho buscado adotá-la em minhas ações educativas como professor do Ensino Superior (RIBEIRO, 2013; 2014).

A AC refere-se formalmente a um método ou estratégia de ensino baseada na interação social. Consiste na utilização de pequenos grupos no qual seus membros trabalham em conjunto para maximizarem sua própria aprendizagem e a dos demais colegas. Envolve, portanto, um trabalho em grupo estruturado, frequentemente heterogêneo, para que todos os alunos interajam, troquem informações, sejam avaliados de forma individual pelos seus trabalhos, aprendam a cooperar e cooperem para aprender (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999; SLAVIN, 1999; PUJOLÀS, 2009; REIS, 2011).

Sua origem remete à práticas pedagógicas do século XVIII, e ainda hoje é utilizada em instituições escolares de países como Suíça, Israel, Canadá, Austrália, Estados Unidos, Portugal e Espanha (REIS, 2000; SLAVIN, 1999; JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998; PUJOLÀS, 2002; RIBEIRO, 2006; LOPES; SILVA, 2009). No entanto, apesar de ser considerada internacionalmente uma rica estratégia de ensino e de aprendizagem, suas possibilidades educacionais ainda não foram significativamente exploradas no contexto brasileiro, e as pesquisas nacionais, além de escassas, são pouco conhecidas (TEODORO; QUEIROZ, 2011; RIBEIRO, 2015).

Em levantamento bibliográfico recente (artigo em elaboração), onde buscamos identificar, sistematizar, analisar e discutir a produção acadêmica brasileira relativa à AC no Ensino Superior em anais/atas de congressos, periódicos (revistas Qualis A1, A2, B1 e B2 nas áreas de Educação e Ensino), teses e dissertações, encontramos apenas 15 trabalhos publicados entre os anos de 2002 e 2015.

Disso resulta a necessidade de compartilhar aqui algumas de minhas experiências com o uso da AC no Ensino Superior, especificamente, junto à cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, com a intenção de estimular novas ações que adotem essa abordagem como prática pedagógica.

Objetivos

Nesse trabalho intenciono apresentar minhas impressões sobre as experiências vivenciadas durante as disciplinas que lecionei em duas universidades públicas do Estado de São Paulo, e

nas quais utilizei a Aprendizagem Cooperativa. Desse modo, além de caracterizar os caminhos percorridos na adoção dessa metodologia, busco discutir suas potencialidades como prática inovadora e inclusiva na formação de professores.

Método

Por tratar-se de um relato de experiência a estrutura desse trabalho reflete um conjunto de operações reflexivas e interdependentes que se deu ao longo de uma trajetória. Faço uso de observações, reflexões e experiências particulares e bibliográficas, com a intenção de permitir ao leitor adquirir um maior conhecimento sobre a Aprendizagem Cooperativa.

Adoto o ensaio teórico como estrutura estilística por possibilitar combinar, adaptar, expandir, recriar e registrar concepções por meio de uma estrutura narrativa (LAGO JÚNIOR, 2000). Embora não seja uma modalidade usual de escrita é uma maneira válida de dar a conhecer os resultados de investigações (ALVES, 2000; LORROSA, 2003; LEAL, 2011; RODRÍGUEZ, 2012).

Uma vez que o próprio autor/pesquisador é o instrumento de coleta de dados, pois o entendimento que tenho das informações compiladas é a ferramenta-chave de minha análise, esse trabalho se caracteriza metodologicamente como uma investigação qualitativa de cunho interpretativista (ao entender o conhecimento como uma realidade criada de um ponto de vista particular) e construcionista (onde o significado emerge a partir da interação com essa realidade) (BODGAN; BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2001; ESTEBAN, 2010; FLICK, 2012).

Para fins organizacionais optei por dividir essa narrativa em tópicos, os quais representam as variáveis intervenientes da prática educativa tratadas por Zabala (1998) e consideradas durante minhas intervenções. Isso ocorre por uma questão meramente didática, pois sabemos que a ação docente não pode ser fragmentada. A intenção é demonstrar que nas situações vivenciadas os pressupostos da AC influenciaram a organização social da sala, as relações interativas, a distribuição espaço-temporal e a organização dos conteúdos, as sequências de atividades, os recursos didáticos e as avaliações, dando a esses elementos características próprias que se aproximam das demandas educativas hodiernas, inovadoras e inclusivas.

Em cada tópico o leitor encontra descrições sobre os pressupostos da AC e análises pessoais das ações realizadas em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Câmpus de Bauru-SP, e na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Da primeira Instituição trago reflexões sobre a disciplina de “Ensino de Ciências e Biologia em Espaços não formais”, ministrada no segundo semestre de

2012 e de 2013. Quanto à UFSCar, faço referência à disciplina “Metodologia para o Ensino de Biologia” ministrada durante o segundo semestre de 2014.

Desenvolvimento

- Organização social da sala

Embora frequentemente desconsiderada, a maneira como agrupamos os estudantes em sala de aula reflete não apenas os objetivos de aprendizagem, mas também a modalidade interativa que priorizamos, seja ela individualista, competitiva ou cooperativa (COLL, 1984; FABRA, 1992; PUJOLÁS, 2002).

Em uma organização na qual cada aluno faz algo sem se importar com o que fazem seus colegas não há interdependência de finalidade, pois conseguir seu objetivo independe dos demais. Neste caso temos uma estrutura individualista, onde nos dirigimos por igual a todos e buscamos resolver individualmente as dúvidas ou os problemas que surgem. Cada estudante trabalha em seu espaço e não importa o que fazem os demais (PUJOLÀS, 2001; 2004).

Quando estabelecemos uma espécie de rivalidade entre os alunos, para ver quem aprende mais, melhor e/ou mais depressa, estamos favorecendo uma interdependência de finalidades negativa. Isso porque, alguém conseguirá seu objetivo se, e somente se, os demais não alcançarem suas metas. Tal organização corresponde a uma estrutura de aprendizagem competitiva, onde a ajuda mútua não tem sentido, pois se alguém ensina algo a um companheiro este pode superá-lo.

Por outro lado, ao propormos que os estudantes se ajudem para aprender, permitimos uma interdependência de finalidades positiva, na qual um aluno alcançará seu objetivo se os demais também conseguirem. Isso é o que podemos chamar de uma estrutura de aprendizagem cooperativa, onde o objetivo se torna aprender estando certo de que todos os membros também aprendam (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999; PUJOLÀS, 2004).

Na prática, transpor as estruturas individualista e competitiva em direção a uma organização cooperativa não é tarefa simples, tampouco se dá de uma hora para outra. Digo isso, por perceber o quanto a Universidade está alicerçada nessas prerrogativas, bem como por refletir sobre as dificuldades que tive inicialmente em ressignificar minhas ideias sobre a organização social da sala.

Um primeiro passo foi considerar que ao organizarmos os estudantes em grupos estamos criando as condições necessárias, ainda que não suficientes, para que trabalhem em equipe e desenvolvam habilidades sociais (PUJOLÀS, 2008). Afinal, é trabalhando juntos que os

licenciandos irão aprender a trabalhar em grupo (durante o curso e até mesmo quando atuarem como professores).

Na disciplina “Ensino de Ciências e Biologia em Espaços não formais” que lecionei em 2012 realizei a primeira experiência organizando os alunos em quatro grupos, que continham de seis a oito integrantes. Essa quantidade de equipes e, consequentemente de membros por grupo, se deu em função dos quatro locais do município de Bauru-SP que seriam visitados para o planejamento de atividades de ensino.

Embora a quantidade de membros tenha ultrapassado a indicação encontrada na literatura que sugere de quatro a cinco componentes, a formação dos grupos ocorreu de forma aleatória (por sorteio) a fim de se favorecer a heterogeneidade, pois quanto mais diversificado, maior é a probabilidade de surgir conflitos e controvérsias desejáveis com efeitos positivos sobre a socialização, o desenvolvimento intelectual e o próprio rendimento escolar (COLL, 1984).

Tal procedimento (sorteio) também ocorreu nas demais disciplinas ministradas em 2013 e 2014, visto que quando dava aos alunos a oportunidade de se organizarem, a escolha das equipes ocorria mais de forma intuitiva do que sistemática. Frequentemente, os estudantes se reuniam de acordo com as amizades, as afinidades ou outras características em comum.

Não que isso não tenha gerado conflitos. Em algumas situações os alunos inicialmente se opuseram a essa forma de configurar as equipes. Além do receio que naturalmente tinham em lidar com pontos-de-vista diversos, havia também a dificuldade de sair do *status quo* no qual a formação dos grupos em sala de aula no ensino superior costumeiramente fica a cargo dos próprios estudantes. Afinal, se sempre foi assim, porque mudar?

Quando isso ocorreu busquei argumentar sobre a necessidade de se aprender a trabalhar com pessoas que pensam e agem de forma diferente, já que a AC traz consigo a prerrogativa de que a educação tem como uma de suas funções prepará-los para a vida democrática, para ações cooperativas e para o trabalho coletivo. Isso reforça o respeito pela heterogeneidade (de personalidade, gênero, atitudes, estratégias de raciocínio, interesses, conhecimentos prévios ou habilidades etc.), destacado pela Educação Inclusiva.

Nas três disciplinas foram organizados grupos mais duradouros, denominados de grupos de base, que se encerraram apenas com o término do semestre. Por possuírem longa duração e membros permanentes, esses grupos permitem o estabelecimento de relacionamentos mais significativos e, além de uma função organizativa em termos de gestão da sala de aula, proporcionam o desenvolvimento de novas relações pessoais (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998; JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999; LOPES; SILVA, 2009).

Para Zabala (1998, p.125),

> [...] as equipes fixas oferecem numerosas oportunidades para trabalhar importantes conteúdos atitudinais. Sua estrutura também é apropriada para a criação de situações que promovem o debate e os correspondentes conflitos cognitivos e pela possibilidade de receber e dar ajuda, o que facilita a compreensão dos conceitos e procedimentos complexos. Comprometem os alunos na gestão e no controle da aula e constituem um bom instrumento para promover a cooperação e a solidariedade, valores que, embora sempre tenham sido fundamentais para a formação das pessoas, agora, numa escola cada vez mais aberta à diversidade (de cultura, de competências...) se erigem em instrumentos básicos de convivência e progresso (ZABALA, 1998, p.125).

- Relações e situações comunicativas

Uma vez que o contexto da sala de aula é capaz de oferecer uma série de oportunidades comunicativas, as relações sociais devem ser possibilitadas em diferentes níveis (professor-aluno, aluno-aluno e aluno-classe), a fim de se favorecer o processo de construção compartilhada de significados.

Na AC as relações que se estabelecem entre os alunos são consideradas essenciais, seja em termos de aprendizagem de conteúdos, seja em termos de desenvolvimento cognitivo e social (COLL, 1984; COLL; COLOMINA, 1996), porquanto os grupos possuem dupla responsabilidade: (1) aprender os conteúdos estabelecidos e (2) contribuir para que todos os companheiros de equipe aprendam.

Particularmente, considero que esse segundo objetivo é fundamental para os licenciandos, visto que a profissão docente gira em torno do ato de ensinar alguma coisa para alguém, e é nesse processo que os alunos podem reorganizar os próprios pensamentos. O fato de elaborarem uma codificação (uma apresentação, por exemplo) pensando que deve ser entendida por outra pessoa dá lugar a produções particulares mais explícitas, detalhadas e corretas (COLL, 1984; FABRA, 1992; SANMARTÍ, 2002), e contribui para o exercitar da docência.

Durante as disciplinas ministradas busquei com que os alunos compreendessem que a sala de aula pode deixar de ser uma soma de indivíduos e se transformar numa comunidade de aprendizagem. Afinal, na AC todos são protagonistas, participam de forma ativa “en la gestión de la classe, y comparten con el profesorado la responsabilidad de enseñar, también ellos, a sus proprios compañeros” (PUJOLÀS, 2009, p.8).

Isso não significa que essa metodologia se resuma a deixar os alunos “se virarem”, dando a eles a centralidade exclusiva do processo de ensino e aprendizagem, numa prática *laissez-faire*. A relação professor-aluno não deixa de ter sua importância, contudo nosso papel passa a ser organizacional e nossas funções se multiplicam.

Temos que tomar uma série de decisões prévias, explicar aos alunos a tarefa de aprendizagem e os procedimentos de cooperação, supervisionar os trabalhos nas equipes,

avaliar o nível de aprendizagem dos alunos e atentarmos com que eficácia estão funcionando os grupos. Além disso, devemos orientar os estudantes a refletirem sobre suas ações promovendo a autocrítica. Tornamo-nos, assim, co-protagonistas do processo de aprendizagem (JOHNSON, JOHNSON; HOLUBEC, 1999; REIS, 2011).

Migrar de uma situação onde somos o centro desse processo para uma outra onde as relações e situações comunicativas entre os estudantes são igualmente valorizadas foi e está sendo um grande desafio, pois minha formação não ocorreu nesses moldes.

Todavia percebo que de 2012 a 2014 nas disciplinas ministradas fui aos poucos descentralizando minha prática. Se na primeira vez em que fiz uso da AC a divisão de tarefas e responsabilidades entre os membros dos grupos e as próprias equipes não ocorreu de maneira sistematizada, em 2013 já pude inserir elementos que garantissem maior interdependência positiva. Na disciplina "Ensino de Ciências e Biologia em Espaços não formais" do referido ano fiz uso de avaliações que permitiram aos estudantes refletir sobre essa co-responsabilidade em ensinar e aprender os conteúdos conceituais da ementa. Os grupos não apenas assumiram o compromisso de planejar e executar atividades didáticas nos cinco ambientes indicados, como também avaliaram de maneira quantitativa e qualitativa as práticas das demais equipes.

- Sequência de atividades

Essa variável diz respeito ao conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas ao longo do tempo para a realização de determinados objetivos educacionais. Muitas vezes toma como referência a configuração lógica dos conteúdos ou das tarefas, influenciando de maneira significativa as características do ensino (ZABALA, 1998).

A AC não oferece um modelo específico ou exclusivo de sequência de atividades, que podem ser as mais variadas: exposição, observação, debate, exercícios, pesquisa, resolução de problemas, aplicação do conteúdo, problematização, generalização, síntese etc. Considera apenas que para cada uma delas há graus diferentes de relações comunicativas, a utilização de distintos recursos e avaliações mais apropriadas. Nesse sentido, existem diversas possibilidades de ordenação e articulação, cujas diferenças podem se dar também de acordo com os conteúdos.

Nas disciplinas em análise fiz uso de atividades que favorecessem a expressão de ideias, o estabelecimento de novas inter-relações e a tomada de consciência, como foi o caso das investigações temáticas, das problematizações e das discussões, pois para mim são a mais condizentes como os pressupostos da AC.

Ao longo do tempo percebi que é de grande valia a elaboração de atividades que reforcem a importância do trabalho cooperativo. Na disciplina "Metodologia para o Ensino de Biologia"

ministrada em 2014 uma das primeiras atividades consistiu na leitura, no estudo e na discussão dos pressupostos contemplados pela AC. Além de promover a familiarização com essa proposta didático-metodológica que seria utilizada durante o segundo semestre daquele ano, essa sequência de atividades possibilitou problematizar as estruturas de aprendizagem (individualista e competitiva) que fortemente ainda caracterizam a formação docente.

Creio que essa abordagem inicial (que não ocorreu nas disciplinas anteriores) favoreceu a receptividade do trabalho em grupo, pois os textos utilizados tratavam da importância do respeito à diversidade, gerando uma maior aceitação na formação aleatória das equipes. Além disso, possibilitou uma correspondente compreensão das responsabilidades assumidas e dos demais elementos que caracterizam o trabalho cooperativo.

Por isso, indico ao docente que pretende utilizar a AC a realização de ações iniciais que problematizem a necessidade de se desenvolver atitudes e valores democráticos e inclusivos. Afinal, trabalhar e aprender com outras pessoas detentoras de diferentes características, requer antes um conjunto complexo de capacidades de relacionamento (interpessoais) que podem ser aprendidas e praticadas de forma explícita no contexto educativo (REIS, 2000; 2011), proporcionando, assim, "o conhecimento do outro, nas suas diferenças e semelhanças" (RIBEIRO, 2006, pp.7-8).

- Distribuição espaço-temporal e organização dos conteúdos

Espaço e tempo constituem variáveis que "têm uma influência crucial na determinação das diferentes formas de intervenção pedagógica" (ZABALA, 1998, p.130). São fatores que não apenas configuram e condicionam o ensino, como também "transmitem e veiculam sensações de segurança e ordem", bem como "manifestações marcadas por determinados valores" (ibid., p.130).

O arranjo da aula, por exemplo, tem impacto na maneira como os alunos participam das atividades didáticas, na forma de comunicação entre eles e na oportunidade que os estudantes tem de estabelecer contatos e amizades. É ao mesmo tempo um indício do tipo de conduta que o docente considera apropriada e que espera que se manifeste, refletindo o modelo educativo adotado e transmitindo uma mensagem curricular (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999; TEIXEIRA; REIS, 2011).

Tradicionalmente, a seguinte configuração nos parece lógica e adequada para muitas ocasiões (e de fato é, ao considerarmos o entendimento que a maioria de nós tem do papel do professor): um conjunto de cadeiras e mesas colocadas individualmente e alinhadas de frente para a lousa e para a mesa do docente.

Todavia, ao olharmos essa organização espacial vemos que se trata, na realidade, de uma configuração criada em função do professor, considerado, nesse caso, o único protagonista da educação e a fonte do saber. Tal observação não implica rejeitar esse arranjo, pois ele é adequado para exposições gerais, especialmente de conteúdos conceituais, já que possibilita manter a ordem e favorece com que todos os alunos, ao mesmo tempo, nos vejam e/ou nos escutem (ZABALA, 1998).

No entanto, se o protagonismo deve se deslocar do professor para os alunos e se ao trabalharmos com equipes cooperativas o centro da atenção não é somente o que está no quadro-negro (ou na projeção), mas o que acontece e existe ao redor dos estudantes (relações interpessoais), nada mais válido do que propiciarmos uma organização espacial adequada para essa nova situação.

Tal como as atividades de discussão exigem uma configuração específica (distribuição dos estudantes em "U" ou em círculo), ao trabalharmos em grupo devemos dar uma atenção especial ao uso do espaço da sala de aula. Os membros dos grupos devem entreolharem-se, estarem perto o bastante para poderem compartilhar os materiais, intercambiar ideias e falar entre si, sem atrapalhar os demais grupos.

Considerando as diferentes estruturas disponíveis nas Instituições que trabalhei com a AC, busquei garantir que os alunos tivessem condições de me ver (no momentos em que orientações eram dadas) sem que precisem movimentar as carteiras ou adotar uma posição incômoda nos grupos. Isso parece ser algo simples, mas tem grande significância para a dinâmica da aula.

A dificuldade dos alunos não estava apenas em trabalhar em grupos mas em se organizarem como tal. Por isso, eram frequentes as orientações para que os grupos ficassem separados a uma certa distância a fim de não interferirem no trabalho dos demais e/ou impedirem a circulação minha e dos colegas entre as equipes nas atividades de auxílio.

No que se refere à questão temporal, umas das primeiras perguntas que ouvi quando comecei a trabalhar em grupo nas referidas disciplinas era se na AC era possível trabalhar todos os conteúdos no tempo disponível. Para alguns, a abordagem expositiva tradicional, embora não fosse a mais adequada, parecia ser a mais eficiente, porquanto "dava conta" do conteúdo obrigatório.

Confesso que a princípio estava propenso a concordar que trabalhar com grupos em sala de aula não otimizava o tempo. É notável que há uma tendência de ampliação do tempo necessário para que os processos de ensino e aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais ocorram, contudo, numa abordagem tradicional, o fato de terminarmos os conteúdos curriculares a tempo, não significa que esses mesmos conteúdos foram realmente aprendidos.

Afinal, “el tiempo de enseñanza no coincide necesariamente con el tiempo de aprendizaje” (SANMARTÍ, 2002, p.182). O plano programático pode ter sido cumprido, mas provavelmente somente em termos de conteúdos conceituais.

A “rentabilidade” da AC fica evidente quando analisamos seus benefícios não apenas em relação à qualidade dos resultados intelectuais, mas também dos resultados interpessoais, pois muitas outras aprendizagens (procedimentais e atitudinais) ocorrem concomitantemente.

A exemplo, na disciplina “Metodologia para o Ensino de Biologia” poderia optar por trabalhar de forma expositiva as diversas perspectivas didáticas elencadas. Possivelmente, na visão tradicional, conseguiria, assim, “otimizar o tempo”. Todavia, organizei a sala de aula em cinco grupos e cada um ficou responsável por planejar e executar (por meio de uma sequência didática simulada) uma das seguintes abordagens com os próprios colegas: atividades baseadas em problemas, discussões/debates, ensino em espaços não formais, ensino por projetos, e experimentação. Para que os estudantes tivessem ainda a oportunidade de vivenciarem mais uma metodologia, as aulas foram configuradas com base nos princípios da AC.

Assim, o próprio trabalho em grupo foi considerado um conteúdo de aprendizagem, um conteúdo que os estudantes tiveram a oportunidade de aprender, já que não adquirimos espontaneamente as habilidades sociais necessárias para se trabalhar coletivamente como muitos imaginam (PUJOLÀS, 2001; 2002; 2004; 2008; 2009).

Ao fazer uso da AC nas demais disciplinas ministradas os conteúdos escolares não foram a única finalidade, foram também instrumentos que buscaram favorecer o desenvolvimento de competências. Competências que, a meu ver, prepararam os alunos para as necessidades reais e futuras da própria carreira docente.

- Recursos didáticos/materiais curriculares

Os suportes e os instrumentos que utilizamos e que nos proporcionam referências para tomar decisões em nossa prática educativa variam conforme o âmbito da intervenção, a intencionalidade, o conteúdo e a maneira de organizá-lo. Chegam, até mesmo, a influenciarem nossa atividade docente. A organização social, por exemplo, será de um tipo ou de outro conforme a existência ou não de suficientes instrumentos. O mesmo ocorre com o uso do espaço e do tempo. “Em todo caso, são necessários materiais que estejam a serviço de nossas propostas didáticas e não o contrário [...]” (ZABALA, 1998, p.175).

Especificamente na AC a divisão de recursos favorece a interdependência positiva, pois exige dos alunos a necessidade de compartilharem. É o caso de quando utilizei a técnica de Jigsaw (quebra-cabeça), onde o material acadêmico foi dividido em pequenas partes (textos) e

cada membro do grupo foi designado a estudar apenas uma. Nessa proposta os alunos de grupos originais diferentes, mas que foram designados a estudar a mesma parte, estudavam e discutiam seus materiais juntos formando equipes de especialistas. Depois, cada estudante retornava ao seu grupo de base e ensinava sua parte para os outros membros, permitindo, ao final, que todos tivessem acesso ao conteúdo completo da temática selecionada.

Outro recurso didático comum na AC, mas do qual ainda não fiz uso, é o portfólio. De acordo com a literatura esse instrumento estimula a capacidade metacognitiva e, ao mesmo tempo, a auto-organização nos grupos. Trata-se de uma espécie de registro que pode conter os cargos e as funções de cada integrante (papeis e responsabilidades), as normas de funcionamento do grupo, os planos de trabalho, os relatos ou resumos do que foi realizado em sala e as avaliações individuais e coletivas feitas durante as atividades.

Para Ambrósio (2013), embora pareça uma ferramenta mais direcionada aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o portfólio é um recurso utilizado em muitos países no Ensino Superior. Seu caráter formativo vem garantindo sua presença há mais de 20 anos em cerca de 500 universidades nos Estados Unidos, por exemplo.

- Avaliação

Tradicionalmente temos conosco a ideia de que somente o professor é capaz de identificar os erros e acertos dos alunos em sua aprendizagem, que a responsabilidade da regulação é essencialmente sua e que é ele quem decide quais são as estratégias mais adequadas para superar as dificuldades diagnosticadas.

No entanto, isso faz com que o estudante dependa de nós para poder progredir, tendo poucas oportunidades de aprender a reconhecer, por si mesmo, suas limitações. Dito de outra forma, ele não aprende a ser autônomo. Isso leva a "que los estudiantes no sépan como afrontar la resolución de sus tareas cuando están solos o a que, cuando se trabaja en grupo, sólo aspiren a copiar lo que otros u otras hacen" (SANMARTÍ, 2002, p.300).

Na AC essa questão é considerada. Foi o que fiz nas três disciplinas ministradas quando oportunizei aos grupos de base avaliarem qualitativamente e quantitativamente as atividades das demais equipes. Embora isso tenha ocorrido apenas no final dos semestres, creio que a avaliação intergrupos possa acontecer ao longo de toda disciplina (em conformidade com as atividades realizadas), para que as equipes possam incorporar, nos trabalhos subsequentes, as sugestões dadas.

De igual modo, em uma estrutura de aprendizagem cooperativa a autoavaliação é tida como um instrumento fundamental, pois se queremos apoiar os estudantes no processo de

aprendizagem devemos facilitar a aplicação de estratégias autorregulativas, ajudando-os a detectar suas dificuldades ou incoerências, a compreenderem porque as tem e a tomarem decisões.

Tanto as autoavaliações individuais como as que ocorrem em grupo permitem aos alunos aperfeiçoarem suas produções e ações, bem como verificarem a frequência e a eficácia com que estão utilizando as condutas sociais elegidas como prioritárias em situações de aplicação.

Na disciplina "Ensino de Ciências e Biologia em Espaços não formais" ministrada em 2013 e na de "Metodologia para o Ensino de Biologia" adotei autoavaliações individuais cujos critérios estavam relacionados à participação, à relação interpessoal (saber ouvir opiniões, por exemplo), ao cumprimento das tarefas assumidas (responsabilidade), ao empenho e à dedicação nas atividades.

Já as autoavaliações coletivas (do trabalho em grupo) incluíram reflexões semelhantes sobre a articulação entre os integrantes, a gestão do tempo, a participação na tomada de decisões, sobre o cumprimento das funções exercidas e das responsabilidade individuais.

Podemos notar que o processo avaliativo na AC é formativo, pois se avalia para aprender e não para qualificar. Ao mesmo tempo, permite fazer uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno para lhe oportunizar as propostas educacionais mais adequadas em função dos conteúdos preconizados.

Conclusões

Por meio das experiências vivenciadas ficou claro para mim que, "[...] assim como se aprende nadar nadando, se aprende a participar, a gestionar, debater, comprometer-se, responsabilizar-se, etc. quando há possibilidade de fazê-lo" (ZABALA, 1998, pp.135-136). Em outras palavras, se os estudantes não sabem trabalhar em grupo, se não agem democraticamente ou se desconsideram a potencialidade da diversidade, é porque não foram ensinados e também porque não estamos ensinando concretamente seus professores a procederem de outra forma.

A cidadania (e seus valores correlatos) não se aprende por meio de aulas teóricas, mas sim na prática. Sua aprendizagem inclui elementos intelecto-afetivos e cooperativos, para que se aprenda a considerar o ponto de vista do outro. Por isso,

> É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre esteja em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (ZABALA, 1998, p.29).

Os docentes formadores, e aqui me incluo, devem aprender a utilizar mecanismos que permitam com que todos os alunos, independentemente de suas características, sejam capazes de aprender. E, nesse sentido, "apesar de contar com pouco apoio, um dos mecanismos que se tem mostrado extremamente útil para uma gestão de sala de aula que corresponda à diversidade natural que a define é a aprendizagem cooperativa" (MONEREO; GISBERT, 2005, p.9).

Seu uso como prática pedagógica, além de elevar o rendimento de todos os alunos, sem distinção, é capaz de promover relações positivas entre eles, proporcionando experiências que potencializam o desenvolvimento social, psicológico e cognitivo, a perda progressiva de egocentrismo, o desenvolvimento de uma maior autonomia e uma comunicação mais eficaz.

Trata-se de abordagem educativa em consonância com os valores inclusivo e democráticos, porquanto possibilita contatos que não ocorreriam fora da sala de aula, permite aprender com e sobre os outros, desperta a vontade de intercambiar experiências e informações, favorece as relações inter-raciais, e faz com que os alunos se tornem mais altruístas ao estimular a capacidade de entender e adotar a perspectiva do outro (FABRA, 1992; SLAVIN, 1999; JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999; REIS, 2000; PUJOLÀS, 2001; 2004).

Ao adotarmos a AC permitimos, concomitantemente, que a diversidade seja vista como uma fonte de novos conhecimentos e um estímulo para a aprendizagem; e que os diferentes níveis de desempenho e habilidades dos alunos se convertam em um recurso, não mais numa dificuldade (SLAVIN, 1999; REIS, 2000; PUJOLÀS, 2001; 2002).

Diante disso, concordo com os dizeres de Sheibel e colaboradores (2009, p.77) ao afirmarem que "o aluno, ao ser formado dentro de outra lógica e cultura escolar poderá desenvolver novos entendimentos, posturas e práticas", pois terá novos referenciais para realizar "a transposição didática para a sua futura ação docente" (*ibid.*).

A AC permite, assim, com que os professores em formação adquiram novos entendimentos de como poderão configurar os trabalhos em grupos, uma vez que,

> [...] ao experienciarem e internalizarem uma vivência prazerosa, formadora e cooperativa de trabalho escolar, poderão entender que muitas habilidades, valores e atitudes não se desenvolvem por meio de uma metodologia de trabalho escolar que apenas privilegia os trabalhos realizados de forma solitária, silenciosa e competitiva, mediante a exposição oral, verticalizada e monológica de conteúdos por parte do professor (SHEIBEL *et al.*, 2009, p.83).

Se há a necessidade de relações mais solidárias na sociedade, a sala de aula da Universidade pode ser um ambiente propício para que elas tenham início. Parafraseando os autores, o que desejo ao compartilhar as experiências vividas como professor durante esses anos, "é iniciar um processo de ruptura com uma prática escolar revestida de competição, individualismo e exclusão", lançando aos demais docentes formadores "as sementes para a construção de um

círculo virtuoso de saberes e práticas de caráter mais reflexivo, cooperativo e humanizador" (SHEIBEL et al., 2009, p.86).

Referências

ALVES, Isidoro M. A ensaística e o trabalho científico. **Logos**. n.13, pp.14-17, 2000.

AMBRÓSIO, Márcia. **O uso do portfólio no ensino superior**. 1ªed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

BARBOSA, Rejane Martins Novais; JÓFILI, Zélia Maria Soares. Aprendizagem cooperativa e ensino de Química: parceria que dá certo. **Ciência & Educação**. v.10, n.1, pp.55-61, 2004.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista (trads.). Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001 (Biblioteca educação. Série 1. Escola; v.16).

COLL, César; COLOMINA, Rosa. Interação entre alunos e aprendizagem escolar. In COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Avaro (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. V.2. ALVES, Angélica Mello (trad.) Porto Alegre: Artmed, 1996.

COLL, César. Estructura grupal, interacción entre alunos y aprendizaje escolar. **Infancia y Aprendizaje**. n.27-28, pp. 119-138, 1984.

COLL, César; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé; VALLS, Enric. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. NEVES, Beatriz Affonso (trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DELORS, Jacques et al., Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. TEIXEIRA, Guilherme João de Freitas (trad.). Brasília: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil/Fundação Faber Castell, 2010.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Miguel Cabrera (trad.). Porto Alegre: AMGH, Artmed, 2010.

FABRA, Maria Lluïsa. El trabajo cooperativo: revisión y perspectivas. **Revista Aula de Innovación Educativa**, n.09, 1992.

FLICK, Uwe. **Introducción a la investigación cualitativa**. 3ª ed. Tomás del Amos (trad.). Madri, Espanha: Ediciones Morata, 2012.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; HOLUBEC, Edythe J. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. VITALE, Gloria (trad.) Buenos Aires: Paidós, 1999.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; SMITH, Karl A. Cooperative Learning Returns To College: What Evidence Is There That It Works? Change - **The Magazine of Higher Learning**. Philadelphia, p. 27-35, jul./ago, 1998.

LAGO JÚNIOR, Sylvio. O ofício do ensaísta. **Logos**. n.13, pp.5-10,2000.

LEAL, Elisabeth Juchem Machado. **Produção acadêmico-científica**: a pesquisa e o ensaio. Universidade do Vale do Itajaí. [recurso eletrônico] Ano 7, n.9, 2011 (Cadernos de ensino. Formação continuada. Ensino Superior).

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula**: um guia prático para o professor. LIFEL, 2009.

LORROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade**. v.18, n.2, jul/dez., pp.101-115, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Todas as crianças são bem-vindas à escola. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.1, n.2, p.1-19, mai./ago. 2001. Disponível em: < http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/32/515>. Acesso em: 19 set. 2016.

MONEREO, Carles; GISBERT, David Duran. **Tramas**: procedimentos para a aprendizagem cooperativa. Cláudia Schilling (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2005.

OMOTE, Sadao. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.10, n.3, p.287-308, set./dez. 2004. Disponível em: < http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero3pdf/3omote.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2015.

PUJOLÀS, Pere Masset. **Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo em la educación obligatoria**. Málaga (Espanha): Ediciones Aljibe, 2001.

_____. **El aprendizaje cooperativo**. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula, 2002. Disponível em <

http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Propuetasorganizativas_Pujolas_39p.pdf>. Acesso em 24 jan. 2013.

_____. **Aprender juntos alunos diferentes**: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. 1ªed. Barcelona (Espanha): Octaedro 2004.

_____. El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. **Revista Aula de Innovación Educativa**, n.170, 2008.

_____. **Introdución al Aprendizaje Cooperativo**, 2009. Disponível em: < http://www.sindromedown.net/adjuntos/cNoticias/12_1_pere_0.pdf> Acesso em: 12 jan. 2013.

REIS, Pedro Rocha. A Educação para a cidadania através do desenvolvimento de capacidades de cooperação. **Cadernos de Educação de Infância**. n.56, pp.14-15, 2000.

REIS, Pedro Rocha. **A gestão do trabalho em Grupo**. Indução e desenvolvimento profissional docente (Coleção). 2011.

RIBEIRO, Celeste Maria Cardoso. 222f. **Aprendizagem Cooperativa na sala de aula**: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação. Dissertação (Biologia e Geologia para o Ensino). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), 2006.

RIBEIRO, Job Antonio Garcia Ribeiro (org.). **Espaços não formais de ensino**: contribuições de professores de Ciências e Biologia em formação (E-book). Bauru: UNESP/FC, 2013, 86 p.

_____. A Aprendizagem Cooperativa (AC) como estratégia didática durante a disciplina "O ensino de Ciências e Biologia com ênfase nas relações entre Ciência Tecnologia e Sociedade: relato de uma experiência no ensino superior. **Anais** 2º. Congresso Nacional de Professores e 12º Congresso Estadual sobre Formação de Educadores [recurso eletrônico]: 7 a 9 abril, Águas de Lindóia / Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação. – São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014.

_____. **A Aprendizagem Cooperativa (AC) como prática educativa ambiental**: contribuições para a ampliação do meio ambiente. 2015. 205f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência), Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru-SP, 2015.

RODRÍGUEZ, Víctor Gabriel. **O ensaio como tese**: estética e narrativa na composição do texto científico. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

SANMARTÍ, Neus. **Didáctica de lãs ciências en la educación secundaria obligatoria**. Madri: Síntesis Educación, 2002.

SHEIBEL, Márcia Regina; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; RESENDE, Luis Mauricio; JÚNIOR, Guataçara Santos. Aprendizagem cooperativa: uma opção metodológica para se trabalhar as questões da Ciência e da Tecnologia nos cursos de formação de professores. **R.B.E.C.T**., v.2, nº 2, mai./ago., 2009.

SLAVIN, Robert. **Aprendizaje Cooperativo**: teoría, investigación y práctica. Miguel Wald (trad.). Buenos Aires: AIQUE, 1999.

TEODORO, Daniel Lino; QUEIROZ, Salete Linhares. Panorama das pesquisas sobre aprendizagem cooperativa no ensino de ciências. **Atas** VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, 5 e 9 de dezembro de 2011.

TEIXEIRA, Madalena Telles; REIS, Maria Filomena. A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na Aprendizagem Cooperativa. **Meta**: Avaliação. Rio de Janeiro. v.4, n.11, pp.162-187, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. ROSA, Ernani F. da F. (trad.). Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL: IDENTIDADE E PERSPECTIVA DE FUTURO PARA JOVENS, ENTRE 12 E 15 ANOS, DE UMA ESCOLA RURAL

Carola Silva Ferreira[1]
Luan Carneiro da Silva[1]
Fernanda Mendes Resende[2]

RESUMO

O presente trabalho é um relato de experiência de estágio da disciplina Intervenção Psicossocial, que ocorreu no 8º período do Curso de Psicologia da PUC Minas campus Poços de Caldas, durante o primeiro semestre de 2016. O estágio foi realizado em uma Escola Rural localizada em uma cidade do sul de Minas Gerais, cujo público-alvo foram 25 adolescentes entre 12 e 15 anos de idade, participantes do projeto "Mais Educação", do governo federal. Foram realizados oito encontros, que ocorriam semanalmente com duração de uma hora cada encontro. A intervenção, nomeada como "Intervenção Psicossocial: identidade e perspectiva de futuro para jovens de uma escola rural", teve como objetivo trabalhar aspectos referentes à identidade, orientação profissional e perspectivas de futuro. O intuito do projeto apresentado para a escola foi de desenvolver as competências psicossociais dos mesmos, visando à contribuição para a reflexão sobre seus projetos de vida e para a sua participação no melhor desenvolvimento e envolvimento do grupo. Um aspecto específico desta intervenção foi propor o movimento e o debate na escola, já que a intervenção psicossocial é uma proposta para que o corpo docente e os alunos possam modificar, juntos, o próprio ambiente a partir das necessidades apresentadas. Foram trabalhados os temas: identidade, responsabilidade, respeito, cooperação e perspectiva de futuro. Durante os encontros foram realizadas atividades de acordo com as temáticas propostas, as quais envolviam exibições de vídeos e propostas dinâmicas que sugeriam aos alunos outro contexto de trabalho além da sala de aula. Percebe-se, ao trabalhar com os adolescentes, mudanças físicas e emocionais, e saber lidar com as mudanças inesperadas destes foi o maior desafio do projeto. As intervenções começaram a ocorrer com a temática identidade, pois era algo a ser trabalhado primordialmente com os jovens e começou-se a trabalhar de forma coordenada todos os temas, afim de fazer os jovens compreenderem e aprenderem sobre si mesmos e a convivência com o próximo. A temática perspectiva de futuro perpassou por todos os temas e foi a mais aproveitada pelos alunos. Foi possível obter um envolvimento dos alunos no grupo de intervenção, havendo momentos de intervenções diretas a respeito da escola, família, tomada de decisão e interesses particulares. A intervenção realizada pôde contribuir de modo positivo para a formação dos estudantes de Psicologia, destacando-se a importância do conhecimento disponibilizado, sendo do ambiente estudado à sala de aula. A ocorrência no ambiente rural trouxe possibilidades de conhecimento que mostram que a compreensão e modificação das propostas fazem-se necessárias para que o trabalho ocorra de modo adequado e como estas se comportam em seus respectivos ambientes, proporcionando assim a interlocução de todos.

Palavras-chave: Psicologia Rural, Identidade, Intervenção Psicossocial, Adolescência.

---

[1]Alunos do 9º Período do Curso de Psicologia da PUC Minas campus Poços de Caldas.

[2] Professora Adjunto IV da PUC Minas campus Poços de Caldas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado de uma intervenção psicossocial com adolescentes, ocorrida no primeiro semestre de 2016, em uma escola rural no sul de Minas Gerais, fruto de um estágio obrigatório do oitavo período do Curso de Psicologia.

Partindo da premissa que a Intervenção Psicossocial deve ser indicada pelas necessidades do indivíduo, foram feitas observações na escola, para se obterem dados específicos sobre a demanda já informada pelas gestoras da escola à professora supervisora do estágio. Assim, a partir do momento em que a instituição procurou a universidade e apresentou uma demanda específica, foi oferecido um projeto de Intervenção Psicossocial para este local. Segundo Neiva (2010), este tipo de intervenção acontece a partir do momento em que as pessoas da comunidade ou de determinados grupos buscam a ajuda de um profissional que possa intervir em sua realidade, ou seja, o grupo percebe algum problema, alguma necessidade, ou tem algum objetivo e, por isso, demanda a intervenção. Por outro lado, a universidade, profissionais e alunos, também podem perceber em alguma instituição ou comunidade, alguma necessidade ou aspecto que precisa ser trabalhado e oferecer os serviços.

O trabalho do psicólogo com a intervenção psicossocial deve ser realizado de modo consciente, considerando os aspectos de saúde e bem-estar dos integrantes da instituição. Pode-se assim verificar com mais precisão o foco, determinando neste o que se pretende enquanto interventores e a quem se destina. Para Neiva (2010), a compreensão desta população e de suas necessidades são características prioritárias, as quais fazem toda a diferença para o bom desenvolvimento de um projeto de intervenção psicossocial.

A metodologia adotada neste trabalho foi a pesquisa-ação, cujos interventores ocupam lugar de facilitador e não de alguém que detém a verdade absoluta, assim como um projeto fechado (lacrado), sem possíveis modificações do grupo. O projeto foi construído juntamente com a instituição, visto que a demanda vem primeiramente desta e analisada pelos interventores. Assim como a importância do projeto junto à comunidade, este projeto, e a ação procedente, justificam-se pela sua relevância para a comunidade acadêmica, contribuindo para o campo do conhecimento através da junção entre teoria e prática de intervenção.

Além disso, justifica-se este projeto pela relevância dos temas apresentados para discussão na escola, que foram respeito, identidade e perspectiva de futuro. Ambos os temas são influentes sobre a escolha do futuro destes jovens, podendo com isto trabalhar a perspectiva de futuro de

maneira mais ampla e lúdica com estes. A formação de identidade na escola é um aspecto importante a ser considerado, tendo em vista o próprio conceito de identidade e as formações que a escola pode proporcionar ao adolescente. A identidade pode ser definida historicamente, havendo diferentes identidades para um contexto apresentado, como menciona Hall citado por Moraes (2009), que diz que “no mesmo indivíduo coexistem identidades contraditórias que são impulsionadas em diversas direções, ocasionando contínuos deslocamentos. O conceito de sujeito integrado e estável se desfaz. Contudo, constitui-se em fantasia acreditar que há uma identidade unificada, completa, segura e coerente” (HALL apud MORAES, 2009, p.4). Através desta ideia, explica-se que a identidade encontra-se em modificações, podendo haver até mesmo contradições no próprio indivíduo. Não há uma identidade pronta e estabelecida devido a estas modificações, mas o indivíduo conhece minimamente aspectos de sua personalidade. Ciampa citado por Moraes (2009) afirma que “a identidade pode ser entendida como traço estático capaz de definir o sujeito no decorrer da vida, diferenciando-se dos demais indivíduos; porém, identificar-se representa tornar-se igual ao outro. Assim, a igualdade e a diferença estão concomitantemente presentes” (CIAMPA apud MORAES, 2009, p.5). Até o momento, é visível que a identidade é um processo de construção e modificação que não permanece sólido e absoluto, mas que advém de construções que o próprio sujeito vivencia e torna-se experiente, para então poder retratar sua definição de personalidade.

Através dessa discussão, Silva citado por Moraes (2009) irá retratar o aspecto do “quem eu sou”, pois “ao dizer "o que somos", consequentemente, dizemos "o que não somos". A identidade e a diferença demarcam sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre aquele que está incluído ou excluído. No momento em que se afirma a identidade demarcam-se fronteiras, fazendo distinção entre o que fica dentro e o que fica fora” (SILVA apud MORAES, p.5). Juntamente com os autores anteriores, fica evidente a ideia de que o indivíduo permanece em construção, mas ao mesmo tempo existem elementos na identidade que são reconhecíveis como sou ou não sou, ou seja, são estabelecidas as preferências de acordo com a formação de identidade e das não identificações que qualificam aproximações e afastamentos do que faz parte do sujeito. Nesse sentido, Moraes (2009) cita Bauman, que também contribui com a ideia de não haver fatores definitivos e sólidos na identidade, mas de haverem negociações ficando a depender de decisões que o indivíduo pode tomar e agir na sua vivência. E mais, “à medida que nos deparamos com as incertezas e as inseguranças da "modernidade líquida", nossas identidades sociais, culturais, profissionais, religiosas e sexuais

sofrem um processo de transformação contínua" (MORAES, 2009, p.8), ou seja, a identidade envolve diversas atuações em que desempenhamos diferentes papeis na sociedade e o modo sobre como agir em cada uma delas.

Temos a escola como um fator social que pode contribuir na formação de identidade do adolescente. Moraes (2009) cita Polônia que irá retratar a escola como "uma das tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais" (POLONIA apud MORAES, 2009, p.11). O adolescente vivencia um processo de transformação nesse período, em que, permanecendo na escola, podem haver reflexões sobre o seu modo de vida, as relações interpessoais, a formação de grupos, a percepção de suas ideias, entre outros. Através da escola, pode-se conhecer o adolescente pelo aspecto sociohistórico, no qual neste ambiente ocorre o encontro de diferentes sujeitos com históricos de vida distintos. Nesse sentido, a escola se compromete ao meio educativo, em lidar com as diferenças e compreender o sujeito de acordo como este se apresenta, havendo preferências e dificuldades ao modo particular.

Um aspecto importante a ser considerado é a Psicologia Ambiental, que reflete sobre as questões do ambiente em suas relações com as pessoas. Pinheiro (1997) menciona os problemas ambientais como um fator social em que as pessoas da sociedade destroem ou muitas vezes são responsáveis pelos danos causados no ambiente devido ao seu modo de organização social. A Psicologia pode refletir sobre um estudo diante do comportamento das pessoas em como lidar com o ambiente vivido. De acordo com Pinheiro (1997):

> A progressiva convergência de interesses que deu origem à Psicologia Ambiental sofreu também a ação de forças que, atuando dentro da Psicologia, conduziram setores desse campo de conhecimento a gradativamente considerar aspectos molares, não só do ambiente social, mas também do ambiente físico, em sua inter-relação com pessoas e grupos. Nesse processo de tentar compreender melhor o inter-relacionamento entre processos psicológicos e aspectos do ambiente, duas grandes tradições teóricas em Psicologia se viram envolvidas: a Psicologia da Percepção, que define o ambiente principalmente em termos físicos e perceptuais, e a Psicologia Social, caracterizada por um ponto de vista mais molar. (PINHEIRO, 1997, p.9)

Pinheiro (1997) retrata sobre a questão da Psicologia Ambiental não estar relacionada somente com o aspecto físico, mas que além disso os seus estudos desencadearam novos aprofundamentos na área da Psicologia que envolvem, além de um campo físico, o fator

social como meio de estudo para considerar outras questões presentes no ambiente. Assim, Pinheiro (1997) também ressalta em seus estudos que "a pessoa não mais só reage aos ambientes, mas também conforma-os, atua neles em função de planos, objetivos, intenções, preferências, expectativas, etc. Nessa perspectiva, mesmo o ambiente natural é fruto de ambições humanas, desejos, atos e atitudes" (PINHEIRO, 1997, p.12). Ou seja, a relação entre o sujeito e ambiente influencia em como esse ambiente será afetado, pois é no ambiente que o homem vivencia e realiza as suas ações como meio de sobrevivência. É através do ambiente que o homem também adquire suas preferências e realiza experiências que possibilitam descobertas nesse ambiente de inserção. Esse fator possibilita novos meios de exploração do ambiente e daí criam-se novas relações entre o sujeito e o ambiente.

Levando em consideração o comportamento humano, Pinheiro (1997) menciona as noções de privacidade, territorialidade, espaço pessoal e aglomeração como conceitos importantes a serem compreendidas na relação entre sujeito e ambiente.

> Para tanto, é fundamental uma versatilidade instrumental como arsenal habitual de trabalho, permitindo, por exemplo, que resultados decorrentes do uso de uma técnica como o mapeamento comportamental das pessoas em um ambiente possam ser combinados com a representação mental que elas têm desse mesmo ambiente. (PINHEIRO, 1997, p. 16)

Portanto, os conceitos mencionados a respeito de privacidade, territorialidade, espaço pessoal e aglomeração são fatores importantes sobre a compreensão particular que cada indivíduo adquire de acordo com o seu processo histórico. Esses conceitos devem ser estudados e compreendidos em grupo, tendo em vista a convivência em sociedade como modo coletivo e sistemático para funcionamento das regras sociais. Essa representação mental mencionada diz respeito ao funcionamento de diversos comportamentos inseridos num contexto, em que requerem as ações do indivíduo voltadas para si e para o coletivo. Essas ações estarão presentes no ambiente e serão fatores que podem modificar e alterar o ambiente não somente de um único indivíduo, mas aos demais ali presentes. É válido também mencionar, tratando-se da psicologia, o aspecto psicológico que é vivido nesse meio ambiental considerando o modo em que o indivíduo é afetado no ambiente, incluindo os seus sentimentos e reações diante das inúmeras vivências. É através dessa percepção que a psicologia ambiental se faz como um estudo importante e necessário para haverem novas compreensões não somente a respeito do ambiente, mas do indivíduo perante ao seu ambiente ocupado e vivenciado. (PINHEIRO, 1997, p. 16)

CONHECENDO A IDENTIDADE

Para a realização da intervenção psicossocial contou-se com a presença de aproximadamente, 25 adolescentes na faixa etária entre 12 e 15 anos, havendo meninos e meninas, em sua maioria de classe social desfavorecida, que cursam o Ensino Fundamental II em uma escola rural. As temáticas de identidade e perspectiva de futuro foram divididas conforme o cronograma estabelecido e foram intercaladas. No primeiro, segundo, terceiro e sétimo encontro da intervenção psicossocial foi trabalhada a temática da identidade. No quarto, quinto e sexto encontro da intervenção em grupo cogitou-se a questão das profissões e perspectiva de futuro. Essa dinâmica do trabalho de atividades proporcionou trabalhar inicialmente a identidade nos três primeiros encontros e posteriormente nos três encontros seguintes a questão da perspectiva de futuro. Após haverem discussões referindo-se as profissões e perspectivas de futuro no quarto, quinto e sexto encontro, retomou-se a questão da identidade no sétimo encontro com o intuito de resgatar algumas ideias iniciais sobre identidade, juntamente com novas discussões a respeito da perspectiva de futuro. O oitavo encontro então foi realizado com o intuito de encerramento do grupo e das atividades propostas. Sendo assim, houve quatro encontros que trabalharam a temática de identidade, três encontros que visaram às profissões e perspectivas de futuro, e um encontro final de encerramento das atividades em grupo.

No primeiro encontro da intervenção psicossocial em grupo, optou-se em trabalhar a identidade e sua compreensão, tendo em vista que o autoconhecimento dos alunos seria importante para que as demais propostas fossem trabalhadas. Em uma das atividades trabalhadas para o autoconhecimento utilizou-se da distribuição de fichas de papel para que os alunos pudessem preenchê-la de acordo com as suas preferências entre cores, alimentos, estilos musicais e disciplina escolar. Nessas fichas não houve identificações dos autores e, posteriormente, as fichas foram misturadas e distribuídas aleatoriamente com o intuito de identificar o autor da ficha de acordo com o conhecimento do colega e das informações nela expostas. Houve poucos acertos entre os alunos e foi-se discutida a questão do grupo estar em convivência diariamente e se conhecerem pouco. Na percepção dos estagiários havia aproximação de alguns membros entre duplas ou trios de maior interação, não havendo um conhecimento aprofundado entre os membros do grupo de modo geral. Os alunos membros do grupo conviviam diariamente nas rotinas escolares e esperavam saber mais um do outro,

tendo em vista que não adivinhavam os autores das fichas, até mesmo daqueles aos quais eram mais próximos. Neste momento, percebeu-se que o trabalho da temática de identidade seria importante para que o próprio grupo adquirisse uma identidade própria e assim se conhecerem nas atividades e interesses entre eles.

O segundo encontro realizado abordou o trabalho em grupo que requer colaboração entre os membros, sendo um jogo de vôlei colaborativo. Essa atividade propôs a formação de dois times, havendo regras dos próprios alunos no modo de escolha, no qual um membro de cada time seria responsável pela locomoção da rede de vôlei. Essa locomoção permitiria o trabalho e posicionamento dos membros para que um único objetivo fosse alcançado, de acordo com a participação de todos. Houve duas rodadas do jogo, a primeira obedeceu a regra de locomoção da rede de vôlei, e na segunda os alunos entraram em acordo para que a rede de vôlei fosse fixa entre eles. Como resultado geral, a grande maioria se manifestou em ter se adaptado melhor às regras da segunda rodada ao invés da primeira, gerando maior comunicação entre os membros e cooperação entre o time. A identidade, a partir desse encontro, pode ser abordada no sentido de cooperação e respeito entre as atividades em grupo, necessitando da adaptação de regras que levem ao acordo de grande maioria. Os alunos encontraram dificuldades na primeira rodada para executar o jogo com uma regra não habitual (rede móvel), não havendo adaptações durante o jogo e falta de comunicação entre os membros do time. Uma das alunas se posicionou por não ter gostado da atividade e propôs a regra da permanência da rede, havendo a concordância da maioria e melhor adaptação na atividade do grupo. Os alunos se manifestaram na discussão final a respeito da importância da cooperação e percebeu-se que a compreensão de colaborar com o outro seria necessária em outros momentos. É válido também mencionar que neste encontro os estagiários se utilizaram por meio de trabalharem com estratégias, pois esperava-se que os jogos obtivessem maior tempo de duração, porém o excesso de sol no dia da atividade exigiu uma alteração de menor tempo. Este fator não se fez de empecilho para a realização da atividade e concluiu-se de modo esperado, finalizando as atividades conforme as expectativas alcançadas.

O terceiro encontro abordou a temática de identidade e trabalhou-se, como recurso audiovisual, um curta metragem chamado “Danny Boy” (2010). O curta retrata a história de um homem que possuía cabeça numa sociedade em que as pessoas não possuíam cabeças, havendo diferentes culturas e meios de sobrevivência. O homem se apaixona por uma mulher sem cabeça e ela o corresponde, porém se assusta quando descobre que este possui uma cabeça, fugindo. O homem corta sua própria cabeça e passa a viver com a mulher apaixonada

e com a sociedade que não possui membros com cabeça. Essa atividade possuiu o objetivo de haver um senso crítico entre os alunos com relações à identidade e visão social, trazendo reflexões sobre a sociedade vivida por eles. O vídeo trouxe a mobilização da turma em se atentar ao conteúdo apresentado e alguns membros do grupo discutiram a respeito da angústia, tristeza e imposições que ocorrem na sociedade. Os dois encontros anteriores a esta atividade também foram retratados, discutindo-se a identidade do personagem principal sobre a sua aceitação ou influência dos membros da sociedade e a cooperação entre os membros, e aceitação entre estes na sociedade. Uma das alunas pediu aos estagiários para que o curta fosse exibido novamente e assim, houve uma segunda apresentação, com um efeito de maior mobilidade entre os alunos, não havendo muitos comentários. Os estagiários perceberam que o curta provocou mais reflexões na segunda exibição, pelo fato de não se manifestarem tanto como na primeira, e por permanecerem mais sérios e sem muita interação entre eles.

Diante do efeito causado no terceiro encontro, com o recurso audiovisual e a mobilização dos alunos, no sétimo encontro da intervenção psicossocial também se utilizou de um outro material audiovisual, nomeado “Imagine uma menina com cabelos de Brasil” (2010). O curta aborda a diferença entre as meninas de uma escola e o estilo de cabelo que cada uma apresenta. Uma delas é excluída e desrespeitada pelas demais, que possuem um cabelo diferente (no formato de países). Ao final, todas se reconhecem e esta que tinha vergonha de seu cabelo, assume-o original, dispensando qualquer tipo de disfarce. O vídeo aborda o respeito pelas diversidades, escolhas e a importância do diálogo entre grupos. O objetivo da atividade foi trabalhar as diferentes identidades, a importância da cooperação no meio, a importância das escolhas e perspectiva de futuro. Os participantes se divertiram com o curta metragem e debateram sobre identidade, discutiram sobre as influências que vivem no seu dia a dia e o quanto isto incomoda ou não incomoda alguns. Percebeu-se com esta atividade a importância das atividades anteriores, pois os participantes conseguiram traduzir, em suas falas, todos os temas abordados, inferindo a identidade como algo a ser buscado diariamente e a cooperação como dever de todos. Os participantes relataram incômodo em serem discriminados por suas aparências e conseguiram juntar essa ideia com possíveis projeções de futuro. Nesses quatro encontros realizados a respeito da identidade, percebeu-se a importância de abordar o tema até mesmo para juntá-lo com a temática de perspectiva de futuro. Essa temática possibilitou a percepção dos alunos sobre as suas preferências e reflexões, além do aspecto introspectivo para realização das atividades.

TRABALHANDO AS PROFISSÕES COMO PERSPECTIVA DE FUTURO

No quarto encontro de intervenção psicossocial, após discutir a temática de identidade, foi-se trabalhado com o grupo a escolha de profissão. Neste encontro desenvolveu-se uma atividade com a utilização de fichas de papel sendo distribuídas para que os alunos, primeiramente, colocassem uma profissão por escolha própria e a função que este profissional exerce. Após a escrita, foram distribuídas aleatoriamente as fichas para os alunos, não sendo a de sua autoria. Realizaram, então, uma roda de conversa para que pudessem discutir alguns pontos sobre a atividade. Os alunos informaram o motivo de escolha da sua profissão pela qual escreveram no papel e disseram, de modo geral, ter interesse sobre a profissão escolhida. Houve uma diversidade nas profissões como, por exemplo, médico obstetra, motoboy, retireiro, designer de jogos, médico veterinário, psicólogo, entre outros. A partir da troca de fichas, os estagiários questionaram a respeito de uma possível atuação profissional na escolha do colega e a grande maioria manifestou pelo não interesse na área do outro. Com esta discussão, surgiram várias questões que abordamos a respeito da perspectiva de futuro como egresso na universidade, possibilidades de atuação na área profissional, influências familiares na escolha da profissão, mercado de trabalho e estratégias para o alcance da profissão almejada. Os alunos participaram da atividade e trouxeram reflexões a respeito do tema, abordando também uma realidade que muitas vezes pode não ser desejada, mas que necessitam vivenciá-la para outros alcances como, por exemplo, trabalhar em profissões ou empregos que não foram planejados. Através dessa discussão, teve-se uma percepção sobre o interesse dos alunos em tirarem proveito do tema, muitas vezes questionando a respeito das escolhas profissionais e estratégias para se alcançar as profissões.

O caminho profissional não se restringe somente no ensino superior, mas numa formação técnica entre diferentes cursos que podem possuir duração curta ou longa. Através dessa ideia os alunos levantaram questionamentos e aceitaram as escolhas um do outro, sem haver discriminação. Nesse intuito, os alunos foram muito participativos e possibilitaram novas propostas para prosseguimento da temática. O encontro seguinte foi realizado dentro da proposta de perspectiva de futuro, sendo o quinto encontro de intervenção psicossocial. Neste encontro foi realizada uma atividade chamada “Qual é a profissão?”, que elaborou-se previamente com 14 figuras de recorte sem a identificação de diferentes profissionais para que os alunos pudessem adivinhar através da aparência. As imagens foram retiradas de meios de comunicação, em seguida impressas e numeradas. A atividade proposta visou a discutir a quebra de estereótipos que podem ser traçados em diferentes profissões, de acordo com a sua

vestimenta. A grande maioria dos participantes não acertou as figuras apresentadas, havendo uma discussão sobre cada figura e a percepção destes sobre os profissionais apresentados. O objetivo atingido, que era o reconhecimento da importância da identidade e percepção de diferentes profissões, fez com que os participantes discutissem o próprio preconceito sobre algumas profissões. A partir disso, discutiu-se a proposta da atividade com o encontro anterior, havendo alguns alunos que se manifestaram referente às vestimentas dos profissionais como, por exemplo, a realização do trabalho do médico sem o uso de jaleco, a professora ir dar aula utilizando roupas curtas, entre outros. Essa atividade também possibilitou trazer algumas questões discutidas referentes à identidade, sendo importante o autoconhecimento para a percepção no interesse das áreas de atuação e utilização de vestimentas, como levantado nesse encontro especificamente.

De acordo com a percepção dos interventores, este encontro foi importante para haver uma discussão sobre a quebra de estereótipos, porém não houve tanto envolvimento dos alunos como no encontro anterior retratado na roda de conversa. A atividade pode proporcionar adivinhações sobre as profissões e ao final, houve uma conversa com o grupo que nos trouxe alguns elementos já levantados no primeiro encontro de profissões e um debate sobre as vestimentas nas profissões. No sexto encontro foi realizada uma atividade sobre o futuro, na qual os alunos apresentaram uma encenação sobre a sua projeção de futuro. O objetivo desta atividade foi levantar questionamentos sobre suas perspectivas de futuro e possíveis interações para que todos participassem das profissões manifestadas. Os alunos iniciaram as encenações com facilidade e, após encenarem, levantaram-se questionamentos sobre qual era a profissão encenada, o que estariam fazendo, se gostavam de sua profissão, como fariam pra alcançar essa profissão e quais seriam as suas vestimentas. Os alunos deram um *feedback* muito positivo nesta atividade, na qual encenaram as profissões que apareceram nos primeiros encontros quando abordados sobre profissões. O mais relevante desta atividade foi fazer com que os participantes percebessem o longo caminho que se tem até chegar na profissão desejada, principalmente na importância de talvez não poder alcançar de imediato o sonho desta profissão. Outro assunto relevante foi a possível mudança de desejos profissionais, afinal os participantes encontravam-se no Ensino Fundamental II, e ainda têm um longo caminho pela frente. Neste encontro foi possível também trazer questões discutidas a respeito de identidade, juntamente com as outras discussões a respeito das profissões, havendo uma retomada geral de todos os encontros. Houve a participação de todos os alunos e cooperação

entre o intervalo dos membros se apresentarem, temática esta retratada no segundo encontro de intervenção psicossocial.

A interação entre os membros do grupo foi constante e, nas encenações, os alunos se baseavam de acordo com o seu conhecimento sobre a profissão e ações diante dos profissionais escolhidos. A atividade foi altamente produtiva, até então os estagiários perceberam que havia uma ansiedade ou um incentivo sobre a encenação do outro, e aqueles que permaneceram brevemente tímidos participaram e muitas vezes eram colaboradores para a encenação do outro.

ENCERRANDO A INTERVENÇÃO

No oitavo encontro realizou-se uma atividade de encerramento do grupo, abarcando todas as temáticas realizadas durante a intervenção psicossocial. Como um modo de descontração e participação dos alunos, realizou-se um jogo de forca em que as palavras escolhidas eram sobre assuntos trabalhados durante as intervenções e profissões mencionadas nos encontros. Os alunos foram distribuídos em três grupos com quatro participantes em cada, havendo um sorteio entre eles para a ordem de jogada. Nesta atividade os alunos colaboraram entre si, requerendo o trabalho em equipe que consistia em estabelecer regras no jogo entre eles e organização de tempo para as adivinhações entre os grupos. A atividade foi concluída com sucesso e houve a participação de todos. Os estagiários levaram refrigerantes como uma interação para o encerramento do grupo com os alunos e houve uma conversa com todos para receber um *feedback* sobre a intervenção psicossocial. Obteve-se um retorno positivo dos alunos, alegando terem gostado das atividades e dos encontros realizados. Desse modo encerrou-se a intervenção e agradeceu-se pela participação e envolvimento de todos os participantes.

O ENVOLVIMENTO ESCOLAR NA REALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO

A partir desta intervenção psicossocial, destaca-se a importância de se trabalhar com adolescentes e pré-adolescentes, não somente para o aprendizado enquanto graduandos, mas para o desenvolvimento do público em questão. As temáticas de identidade, orientação profissional e perspectiva de futuro foram fatores que se desenvolveram nas atividades propostas, de acordo com o envolvimento dos participantes nesse processo. É importante destacar o apoio que recebemos do corpo docente, visto que em todas as atividades propostas, havia alguém para acompanhá-los e estes sempre contribuíam de forma simbólica com as

discussões. A demanda oferecida pela escola foi a mesma a ser trabalhada, o que nos evidencia a real necessidade da intervenção realizada.

Todas as atividades propostas foram bem aceitas pelo grupo e conseguiram ser finalizadas sem dificuldades. Em alguns momentos, observou-se as mudanças de humor de alguns membros de acordo com o dia do encontro e o envolvimento de maior ou menor intensidade nas atividades propostas. Uma variável importante a se considerar nesse processo era o fato dos alunos estarem em tempo integral na escola, havendo encontros em que ao finalizarem as atividades escolares, os alunos já se dirigiam ao grupo de intervenção. Outra observação importante a se fazer foram as explicações realizadas para a equipe escolar (professora, coordenação) diante das atividades propostas. Essa explicação se fez importante devido ao trabalho diário na instituição que estas realizam com os alunos, além de haver a comunicação entre estagiários e gestão escolar referente ao desempenho, envolvimento e perspectiva de grupo por parte dos alunos. Desse modo, a gestão escolar também possuiu conhecimento do desempenho do grupo diante das atividades propostas para então possibilitar novas compreensões dos alunos participantes.

A intervenção psicossocial realizada relaciona-se com a Psicologia Ambiental no sentido de considerar o ambiente como um fator que influencia nas atividades dos indivíduos participantes. A escola rural, ambiente trabalhado durante as intervenções, foi um espaço que recebeu toda a cultura e costumes dos alunos que ali moravam próximo à escola. Durante os encontros, foi-se observado a questão do cuidado em que os alunos tinham uns com os outros e a boa relação que eles estabeleciam com os funcionários da escola ou recorriam de acordo com as suas necessidades. O acompanhamento das professoras e direção da escola diante das nossas atividades propostas facilitaram um aprofundamento maior de conhecimento dos alunos e da cultura que viviam dentro e fora da escola. O fato da escola proporcionar um ambiente rural contribuiu para uma dinâmica diversificada na realização das atividades, no qual o espaço externo da escola que possuía um banco próximo às árvores possibilitou uma exploração maior dos alunos, sentindo-se à vontade e se apropriando dos elementos que ali estavam ao redor (árvore, terra, espaço para andar, vento) ao invés da apropriação de um espaço fechado como a sala de aula. É importante consideram que os alunos manifestaram gostar desse espaço, sendo restrito muitas vezes a estes por conta de turmas menores que se apropriavam do ambiente e faziam com que os alunos dessa turma permanecessem maior tempo em sala de aula. É o que vem de encontro com as discussões de Psicologia Ambiental a

respeito do aspecto psicológico envolvido nesse processo, além de apropriar as atividades no ambiente rural para os alunos vindos desse contexto e de um processo histórico-cultural.
Além disso, a relação social, como mencionada na Psicologia Ambiental, fez-se presente na intervenção diante da compreensão de espaço que os estagiários tinham na escola a respeito de exploração e disponibilidade desta em ceder novos espaços, de acordo com as necessidades levantadas. Esse fator foi importante a se trabalhar, tendo em vista que a Psicologia Rural é uma área que se faz necessária para melhor compreensão no sentido de haver trabalhos que considerem os diferentes comportamentos exercidos nesse ambiente que diferem de um meio urbano, por exemplo. E foi através desse ambiente rural, que optou-se em trabalhar os conceitos de identidade, escolha de profissões e perspectiva de futuro como um conhecimento novo em que as escolas podem não ter um espaço apropriado para a discussão, ou ocorrem discussões breves em que muitas vezes não possibilitam a manifestação dos alunos ou aprofundamentos destes para tais temáticas.

Sendo assim, a intervenção possibilitou a compreensão de um público e suas necessidades, de acordo com Neiva (2010), e na prática possibilitou desenvolver atividades que fossem de acordo com o público trabalhado, além da importância de estar aberto para futuras modificações. Contudo, fica evidente que a prática de estágio nesta área, assim como nas demais áreas, fez modificações significantes nos estagiários, afim de que estes possam aprender e se interessar mais por estudar determinados temas. A intervenção contribuiu de forma positiva com a escola e com o corpo escolar, retorno este dado pela coordenadora que solicitou a possibilidade da continuação do nosso trabalho para o semestre seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a realização da intervenção proposta, obteve-se um resultado esperado considerando a demanda atendida. A importância em se trabalhar a identidade foi um fator de destaque durante a intervenção, no qual teve-se a percepção do questionamento e posicionamento dos alunos durante as atividades propostas. A temática de perspectiva de futuro foi outro fator importante em ser desempenhado neste trabalho, considerando o espaço disponibilizado da escola para os alunos em se apropriarem de debates e exploração do assunto nestes encontros. Através destes encontros, mostra-se notável que a temática se encontra ampliada para desenvolver maiores explorações a respeito do tema, além de considerarmos a escola como um fator de importante inserção ao tratar identidade e

perspectiva de futuro como elementos responsáveis pela formação do indivíduo. A percepção dos aspectos de identidade e perspectiva de futuro como modos de trabalhado, permitem desenvolver uma autonomia do indivíduo, além do próprio papel que este passa a desempenhar em diferentes contextos diários, fator esse que se descobre de acordo com a sua identidade em formação.

REFERÊNCIAS

BERSOT, A. **Imagine uma menina com cabelos de Brasil**. 2010. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=QElvf7yOLYU >. Acesso em: 21 de Março de 2016.

MORAES, L.A.S.S. Identidade do adolescente na contemporaneidade: contribuições da escola. São Paulo. **Revista Transformações em Psicologia**, V.2, n.1, 2009. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-106X2009000100006>. Acesso em: 24 de Março de 2016.

MOURA, Auro Sanson. **Música e Construção de Identidade na Juventude:** O jovem, suas músicas e relações sociais. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba**.** Disponível em: <http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/wp-content/uploads/sites/8/2012/12/Auro_Sanson-Moura.pdf>. Acesso em: 11 de Março de 2016.

NEIVA, K.M.C. **Intervenção Psicossocial:** Aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas. São Paulo: Vetor, p.36-58, 2010.

PINHEIRO, J. Q. Psicologia Ambiental: a busca de um ambiente melhor. Rio Grande do Norte. **Estudos de Psicologia**, vol. 2, n.2, Julho-Dezembro, 1997, p. 377-398. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n2/a11v02n2.pdf>. Acesso em: 01 de Setembro de 2016.

SKROBECKI, M. **Danny Boy**. 2009. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=6YexiVR7M6s >. Acesso em: 21 de Março de 2016.

SOUZA, L.G.S; MENANDRO, M.C.S; BERTOLLO, M; ROLKE, R.K. Oficina de Orientação Profissional em uma escola pública: uma abordagem psicossocial. Brasília. Revista Psicologia: **Ciência e Profissão**, vol. 29, n. 2, 2009, Brasília. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000200016. Acesso em 22 de Março de 2016.

JOGOS DIGITAIS ADAPTADOS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: JOGOS DE RACIOCÍNIO LÓGICO

Wesley Pereira da Silva

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), wesleynh3@gmail.com

Antônio Villar Marques de Sá

Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de Educação (FE), villar@unb.br

RESUMO

Esta investigação teve como objetivo o estudo dos jogos digitais adaptados para estudantes com deficiência visual. Dentro da infinidade de tipos de jogos que encontramos, o jogo digital é o que mais ascendeu nos últimos anos, principalmente entre os jovens. Hoje vários jogos digitais foram adaptados e novos jogos digitais adaptados foram criados para que a pessoa com deficiência visual possa utilizar essa ferramenta lúdica. Os principais aportes teóricos foram: Borges (2009), Huizinga (1938/2014), Lent (2004), Matlin (2004) e Ramos (2013). A pesquisa consistiu no estudo da interação entre o estudante e os jogos digitais adaptados presentes no sistema Dosvox e no programa Jogavox. Os participantes da pesquisa foram seis alunos com deficiência visual do terceiro ano do Ensino Médio da rede pública de ensino do Distrito Federal. Três dos estudantes tinham baixa-visão e três tinham cegueira total. Como instrumentos de pesquisa utilizamos a entrevista semiestruturada, o diário de bordo e gravações da tela do computador e dos rostos dos participantes da pesquisa com o *software* Camtasia Studio. As informações coletadas foram agrupadas e organizadas em categorias. Os jogos de raciocínio lógico foram evidenciados na fala dos estudantes. Jogos como o Nimvox (o jogo dos palitinhos), o jogo do Cassino (alto ou baixo), Aterrissagem Lunar e o jogo O Casamento da Princesa Nuriar foram considerados como jogos que auxiliam no desenvolvimento do raciocínio lógico. As informações coletadas revelam que os jogos podem favorecer o desenvolvimento do raciocínio lógico, apesar de não ser o objetivo principal da ferramenta lúdica em questão.

Palavras-Chave: Deficiência visual; Dosvox; Jogavox; Jogo digital; Jogos de raciocínio lógico.

Introdução

A tecnologia está presente em nossas vidas, ao ponto que muitas das nossas atividades são facilitadas pelo uso dos recursos tecnológicos disponíveis. O cotidiano de uma pessoa com deficiência também pode ser facilitado pelo uso das tecnologias disponíveis, mas para isso é necessário que seja criada a acessibilidade necessária para cada deficiência.

A maior parte das informações que recebemos do nosso meio é através da visão e é por isso que a utilização de grande parte dos recursos tecnológicos é baseada nesse sentido.

Quando falamos em deficiência visual nos deparamos com a ausência total ou parcial desse sentido e a pessoa com deficiência visual fica excluída do mundo de estímulos visuais. Por isso, a importância da acessibilidade aos recursos tecnológicos que temos hoje. Permitindo assim, que uma pessoa cega use o seu celular e o computador. Mas para isso é preciso que desde o início da vida escolar da pessoa com deficiência visual ela tenha acesso aos recursos tecnológicos, além disso, é preciso que ela também tenha acesso aos vários jogos e recursos lúdicos disponíveis que possam contribuir com o seu aprendizado.

A presente pesquisa tem como objetivo identificar as relações entre os alunos com deficiência visual e o jogo digital, identificando as dificuldades e as habilidades cognitivas envolvidas no processo.

A pessoa com deficiência visual

Muitos termos foram utilizados para se referir a pessoa com deficiência. Esses termos foram criados em função da conjuntura social da época, mas não refletiam a real e funcional situação do deficiente. Por muito tempo, foram utilizados os termos “incapacitados” e “inválidos”, para a sociedade a pessoa com deficiência não contribuía para o mercado de trabalho o que resultou na utilização desses termos que diminuía a existência dessas pessoas.

O termo mais adequado atualmente é “pessoa com deficiência” que de acordo com Harber e Schwarz (2006, p. 17-18) “o termo valoriza a pessoa, a deficiência é apenas mais uma característica que a valoriza”.

Quando falamos em pessoa com deficiência visual temos complicações técnicas em definir a deficiência visual. Essa deficiência é muito ampla, pois engloba indivíduos que possuem uma visão fraca até indivíduos que não possuem percepção de luz.

Com base na Organização Mundial de Saúde (OMS) e no Conselho Internacional de Educação de Pessoa com Deficiência Visual (Icevi), Mol e Raposo apresentaram os conceitos de cegueira e baixa visão com um enfoque educacional:

> Cegueira: perda total da visão ou da percepção luminosa em ambos os olhos. Do ponto de vista educacional, a cegueira representa a perda visual que leva o indivíduo a se utilizar do sistema braile, de recursos didáticos, tecnológicos e equipamentos especiais para o processo de comunicação escrita.
> Baixa visão: comprometimento visual em ambos os olhos que, mesmo após tratamento e(ou) correção de erros refracionais comuns, resulte acuidade visual inferior a 20/70 ou restrinja o campo visual, interferindo na execução de tarefas visuais. No enfoque educacional, baixa visão representa a capacidade potencial de utilização da visão prejudicada para atividades escolares e de locomoção (MÓL; RAPOSO, 2011, p. 295).

Jogos digitais para o deficiente visual

Como pensar em um jogo digital para uma pessoa cega? Como ela poderia inserir informações e como ela terá o *feedback* do jogo digital? A resposta a essa pergunta são os jogos existentes no Dosvox. Durante a criação do sistema Dosvox[1], Borges (2009, p. 118) destacou "que foi importante a criação de elementos lúdicos para o Dosvox, fazendo com que durante o treinamento, um cego se interessasse sempre em voltar na próxima aula". Então os jogos foram criados para esse sistema com o objetivo de motivar o aluno ao longo das aulas sobre o Dosvox, a diversão que um simples jogo proporciona ao aluno cego, faz com que ele fique motivado para participar das aulas. Segundo este mesmo autor:

> O Dosvox contém vários jogos produzidos especificamente para cegos e se tornam aliados fundamentais no ensino, pois o uso de ferramentas lúdicas compensa o peso do conteúdo teórico de computação. Muitos alunos vão à aula para terem o prêmio de, ao final, brincarem um pouco com o Jogo da Forca, já que, tradicionalmente, lhe são oferecidas poucas oportunidades de brincadeira e diversão (BORGES, 2009, p. 146).

Junto ao sistema Dosvox versão 5.0 estão disponíveis vinte e oito (28) jogos divididos em cinco categorias: jogos educativos, jogos de RPG, passatempos, desafios e oráculos. Dos vinte e oito jogos três deles não estão dentro dessas categorias citadas: jogo da forca, jogo da memorização das letras e o jogo de mistura de sons. Cunha (2007) afirmou que os jogos do Dosvox usam interfaces homem-máquina definidas para atender às peculiaridades e limitações dos deficientes visuais, e a sua implementação faz uso intensivo de vários estímulos sonoros e de muito poucos estímulos gráficos. O que difere um pouco dos jogos criados a partir do Jogavox. Alguns desses jogos possuem interface gráfica com o objetivo de atrair os usuários que são videntes ou baixa visão. A seguir é apresentada uma tabela com alguns dos jogos disponíveis no sistema Dosvox e uma breve descrição sobre eles.

Quadro 1 – Jogos do sistema Dosvox versão 5.0.

Nome do Jogo Digital	Descrição
Jogos sem categoria	
Jogo da forca	Jogo da forca com síntese de voz
Jogo da memorização de letras	Jogo onde é apresentada uma sequência de letras, números e símbolos e o jogador precisa memorizá-la.
Jogo de misturas de sons (Misturavox)	Jogo onde é preciso encontrar a ordem do som original.
Jogos Educativos	
Jogo de adivinhar números	Adivinhação do número a partir de dicas como: o

[1] O sistema Dosvox pode ser baixado gratuitamente no site <http://intervox.nce.ufrj.br/Dosvox>, consiste em um sistema integrado com mais de noventa programas que apresenta de forma diferenciada as funções de um computador para a pessoa com deficiência visual.

	número é maior ou o número é menor.
Letravox	Jogo voltado para a alfabetização, onde é apresentado o som de um objeto para cada letra do alfabeto.
Letrix – o jogo das palavrinhas	Retorna em áudio uma palavra qualquer digitada.
Jogos de RPG	
Explorador de caverna colossal	O jogador deve explorar os ambientes apresentados para encontrar um tesouro em uma longa aventura.
Fuga de San Quêntin	O jogador deve ajudar um prisioneiro condenado inocentemente a escapar da prisão e provar a sua inocência.
Passatempos	
Cassino Alto ou Baixo	Jogo que o jogador precisa adivinhar se a próxima carta é maior ou menor do que a anterior.
Memo Jogo (Jogo da Liane)	Jogo da memória com cartas (figuras iguais).
Desafios	
Aterrissagem lunar	O jogador deve aterrissar o foguete na superfície da lua.
Jogo da senha	Objetivo do jogo é descobrir uma senha numérica escolhida de forma aleatória.
Jogo de Xadrez	Versão do xadrez em síntese de voz.
Oráculo	
Oráculo Chinês (I Ching)	Apresenta algumas orientações de vida baseadas no resultado da cara e coroa.
Profeta	Apresenta algumas profecias (textos sobre atitudes) aleatórias.

Fonte: Presente pesquisa, 2016.

A pessoa com deficiência visual tem acesso a uma infinidade de jogos com recursos sonoros que favorecem a interação do jogador com o jogo. Os jogos da categoria RPG estimulam a imaginação do jogador, onde ele tem que imergir em uma história fantasiosa e ao longo do jogo precisa recolher objetos, alimentos, tomar decisões e explorar novos locais disponíveis. Cada ação do jogador deve ser pensada para que ele consiga vencer o jogo, mas o prazer não estar somente no fim, mas ao longo de todo o jogo, como por exemplo, no jogo Julius o Pirata onde o jogador vive a aventura de um pirata em busca de um tesouro.

Jogavox

Dentro do sistema Dosvox temos o Jogavox. Podemos considerá-lo como um programa ou aplicativo dentro desse enorme sistema. O Jogavox nos permite jogar, criar e editar um jogo digital e a mais nova versão 3.0 beta 2 permite que os jogos sejam baixados para o computador através a opção “baixar”. Utilizando essa opção os jogos serão baixados do servidor direto para a pasta Jogavox presente no computador.

De forma a organizar os jogos a partir do seu acabamento – uma visão estética do jogo – eles foram separados em três categorias que fazem referência aos lugares da mitologia grega: Caos, Gaia e Olimpo.

> O Jogavox conta atualmente com uma série de jogos. Todos, no princípio, chegam ao Caos. Enquanto um jogo se encontra no Caos, dele muito pouco se sabe. Os jogos do Caos são então devidamente avaliados e passam por possíveis correções iniciais. Uma vez tendo sido considerados adequados a seus propósitos e verificado que estão minimamente estáveis, os jogos são então transferidos para Gaia. Em Gaia eles continuam sendo avaliados e quando atingem a "maturidade" necessária exigida pelos Deuses para habitarem sua morada, são finalmente transferidos para o Olimpo (JOGAVOX, 2015).

Os jogos foram retirados do site http://www.jogavox.nce.ufrj.br/ e também do programa Jogavox na opção “baixar”. Todos acessados no dia 04 de abril de 2016. Encontramos dezenove (19) jogos na categoria Olimpo e vinte e seis (26) jogos na categoria Gaia, totalizando quarenta e cinco (45) jogos disponíveis no Jogavox nestas duas categorias.

Habilidades cognitivas e o jogo digital

A cognição está vinculada ao conhecimento. Nesse sentido Matlin (2004) apresenta um conceito para a cognição e também a chama de atividade mental. A referida autora sintetiza que a cognição descreve a aquisição, o armazenamento, a transformação e a aplicação do conhecimento. A cognição envolve uma gama de processos mentais relacionados diretamente com o conhecimento.

Com isso os jogos cognitivos possuem a função de facilitar esse processo de aquisição, armazenamento, transformação e aplicação do conhecimento. Ramos (2013a, p. 20) destacou a importância dos jogos no desenvolvimento infantil:

> O trabalho pedagógico a partir dos jogos contribui para que o exercício e o desenvolvimento dos aspectos cognitivos se tornem mais lúdico e prazeroso, ao mesmo tempo em que usufrui das reconhecidas contribuições que o jogo oferece ao desenvolvimento infantil. [...] De modo geral, o jogo é muito importante para o processo de desenvolvimento infantil.

Atividades diversificadas que motivem o aluno devem fazer parte da rotina das salas de aula. Neste trabalho foi preferível a utilização do termo jogo digital no lugar de jogo eletrônico, pois o último faz alusão a todos os jogos que funcionam com energia elétrica, que não é o objeto de estudo desta investigação.

Os jogos digitais cognitivos trazem desafios que proporcionam ao aluno o desenvolvimento e aprimoramentos das habilidades necessárias para avançar no jogo, por exemplo, em um jogo digital de ação, o jogador necessita de atenção para desviar de objetos,

pular, abaixar e atacar; necessita de habilidades para resolver problemas que envolvem abrir passagens, destrancar caixas e baús para adquirir itens valiosos.

As habilidades desenvolvidas através dos jogos digitais são essenciais para a aprendizagem de diversos conceitos das disciplinas do currículo, nesse sentido as habilidades não privilegiam nenhum conceito, na verdade elas são a base para o entendimento deles. Em seu estudo Ramos (2013b) pontuou algumas habilidades cognitivas que foram encontradas na análise de alguns jogos disponíveis na internet: memória, atenção e a resolução de problemas.

Metodologia e resultados

A presente pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Participaram da pesquisa seis alunos com deficiência visual, matriculados no terceiro ano do Ensino Médio, três alunos com cegueira total e três com baixa-visão.

Para o levantamento de informações foi feita uma observação participante com o objetivo de apresentar o sistema Dosvox e os jogos para os alunos com deficiência visual através de intervenções nos atendimentos dos professores da sala de recursos. As intervenções foram feitas pelo pesquisador. Para levantar as impressões dos alunos foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e a gravação de todas as ações executadas pelo aluno no computador utilizando o programa Camtasia Studio versão 8.0 da empresa TechSmith®[2]. Trata-se de um programa gratuito para teste e após esse período é necessário adquirir a licença. A utilização desse programa foi imprescindível, pois além de gravar as ações do aluno também foi possível gravar o áudio capturado pelo microfone e o vídeo capturado através da webcam.

O pesquisador fez uso do diário de bordo para anotar informações que possibilitaram a organização dos arquivos gerados pelo programa Camtasia Studio versão 8.0. Também foram registradas as impressões e observações da interação do aluno com o jogo digital e da interação do aluno com o professor/pesquisador.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética de Ciências Humanas da Universidade de Brasília com o parecer favorável número 1.550.171. Todos os procedimentos éticos foram seguidos. Os nomes dos alunos foram alterados para que eles não sejam identificados.

Construção das Categorias e Resultados

[2] O programa Camtasia Studio pode ser baixado na sua versão gratuita para testes no seguinte endereço eletrônico: <https://www.techsmith.com/camtasia.html>. Acesso em: 04 abr. 2016.

O processo de criação das categorias é muito importante para a pesquisa. É neste momento que são definidos os elementos estruturadores que darão continuidade à pesquisa. Segundo Oliveira (2010) a palavra categoria está relacionada à classificação, ou mais precisamente a um agrupamento de elementos que são sistematizados pelo pesquisador.

Para realizar a análise das informações, organizamos as entrevistas e os vídeos em três categorias. Essas categorias foram subdivididas em subcategorias. Neste artigo apresentaremos os resultados de uma das categorias evidenciadas: jogos de raciocínio lógico adaptados para estudantes com deficiência visual.

Jogos de raciocínio lógico adaptados para estudantes com deficiência visual

Os jogos de raciocínio lógico foram evidenciados a partir das percepções dos estudantes. Identificamos através das falas deles três jogos adaptados para o estudante com deficiência visual, dois deles presentes no sistema Dosvox e um presente no programa Jogavox.

Nimvox – O Jogo dos Palitinhos

O jogo encontra-se na categoria Jogos e na subcategoria Desafios. Pode ser acessado usando as teclas de atalho J – D – N. No início do jogador deverá informar a quantidade de linhas e o número máximo de palitinhos por linha. Essa escolha inicial pode ser considerada como o nível de dificuldade do jogo. A quantidade de linhas e de palitinhos é limitada entre três (3) e nove (9).

> O NIM é um jogo de origem chinesa, onde duas pessoas jogam de cada vez. No jogo original, existem cinco linhas cada uma contendo um número específico de palitinhos que o computador lhe diz. No Nimvox você escolhe quantas linhas e quantos palitinhos quer colocar no máximo por linha. Em cada jogada você deve escolher a linha e o número de palitinhos que deseja retirar desta linha. Quem ficar para retirar o último palitinho perde (DOSVOX, 2000).

O jogo exige que o jogador antecipe as jogadas do computador, sempre visando deixar o último palitinho para ser retirado pelo computador.

Nas falas dos estudantes podemos identificar que o jogo pode auxiliar no desenvolvimento do raciocínio lógico:

> Nimvox – O Jogo dos Palitinhos
> Pesquisador: Fale um pouco sobre esse o jogo que acabou de jogar.

> Maria: Esse jogo ajuda no raciocínio. Faz a pessoa ter que pensar mais (Maria, maio 2016).
>
> Pesquisador: Fale um pouco sobre esse o jogo que acabou de jogar.
> Joana: Jogo muito difícil, não consegui desenvolver estratégia. Ganhei só no início. Ele depende da atenção e do raciocínio lógico (Joana, abr. 2016).

O jogo em questão exige dos alunos o desenvolvimento de estratégias que propiciem a antecipação da jogada a ser executada pelo computador.

Aterrissagem Lunar (Alunisagem)

O jogo encontra-se na categoria Jogos e na subcategoria Desafios. Pode ser acessado pelas teclas de atalho J – D – L. O jogador é conduzido ao sistema de pilotagem de uma nave. O objetivo é controlar a velocidade da nave, de modo que ela pouse suavemente na superfície da Lua. Para isso, o jogador deverá injetar combustível na nave utilizando as teclas de 1 a 9. Sendo que, quanto maior o valor da tecla, mais combustível é injetado. O jogador deve controlar a altura e velocidade da nave e a quantidade de combustível. Caso a nave se aproxime com uma velocidade elevada da superfície da Lua, ela explodirá.

No jogo Aterrissagem lunar, o aluno precisa ter atenção ao combustível injetado, à altura da nave e à velocidade da nave. São muitas informações e, em alguns casos, o aluno só consegue se ater em apenas uma, esquecendo das demais, ou seja, não consegue ter a atenção seletiva.

> Aterrissagem Lunar (Alunisagem)
> Pesquisador: Fale um pouco sobre esse o jogo que acabou de jogar.
> Maria: É muito complexo. Você tem que prestar atenção em muita coisa, não é só em um detalhe. Você tem que ligar uma coisa na outra em pouco tempo. Haja lógica (Maria, maio 2016).

O pensamento lógico de relacionar as variáveis controláveis com a situação da nave é algo que pode ser exercitado com o decorrer das jogadas. O jogo exige muita concentração dos alunos com deficiência visual, pois eles precisam de atenção nos sons emitidos pelo jogo e nas variáveis que eles controlam através do teclado.

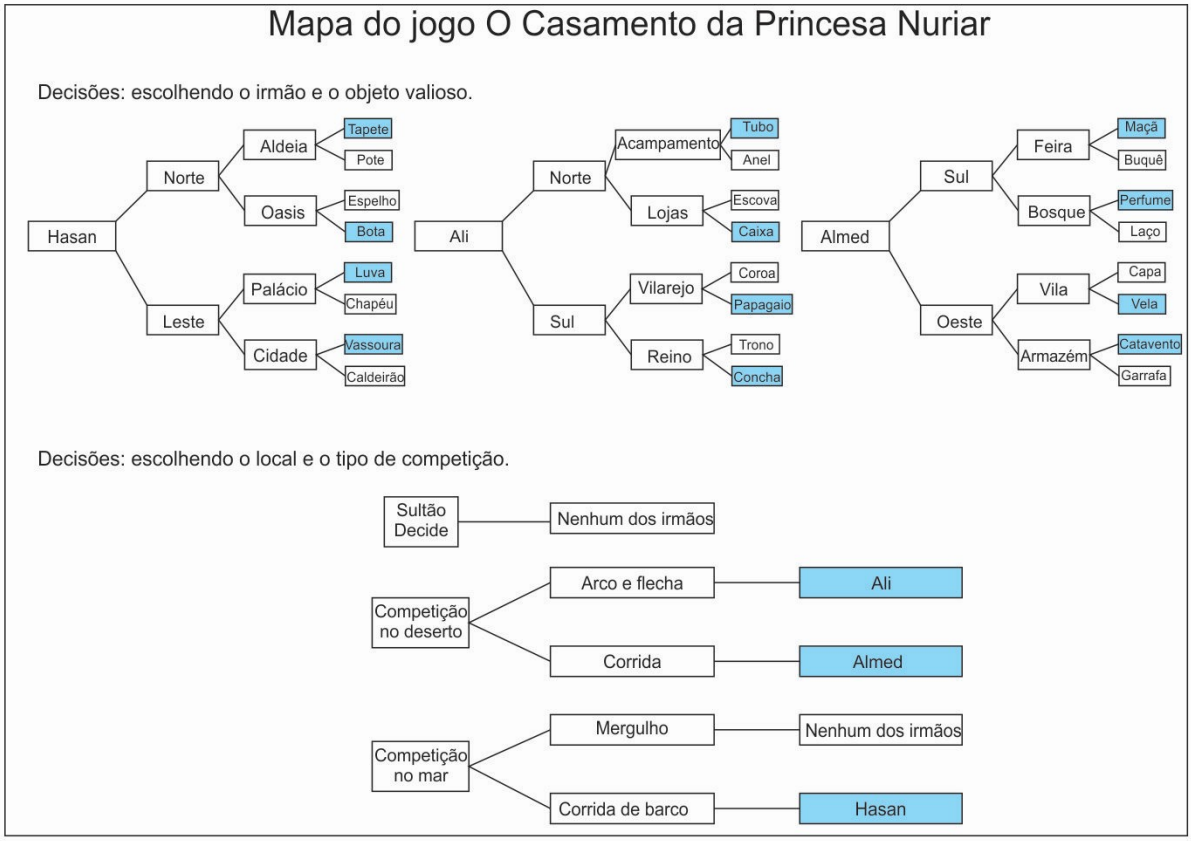
O casamento da Princesa Nuriar

O jogo encontra-se no programa Jogavox. Pode ser acessado pelas teclas de atalho J – J – J – O. Neste jogo somos convidados a acompanhar a jornada de três irmão em busca de

um objeto valioso, como prova da sua força e coragem. O jogador deverá tomar decisões que possibilitem conseguir este objeto e casar-se com a princesa.

No início do jogo, é possível escolher com qual dos irmãos iniciaremos a jornada. No decorrer da aventura, somos convidados a escolher lugares e objetos que julgamos corretos para prosseguir na nossa jornada.

Figura 1: Mapa das opções do jogo O Casamento da Princesa Nuriar.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Inicialmente, os jogadores decidem qual dos irmãos eles vão acompanhar no início do jogo. São fornecidas informações sobre qual dos irmãos é o mais velho e qual deles é o mais novo. Após decidir sobre qual dos irmãos vamos acompanhar, o jogo apresenta duas opções de direção, no caso do primeiro irmão, Hansan, as direções são norte ou leste. Para cada uma das direções, o jogo apresenta dois lugares diferentes que podemos seguir. No final dessa primeira parte do jogo, o jogador precisa decidir qual dos objetos, dos dois apresentados, é o mais valioso.

Escolhendo o objeto correto, podemos avançar para a segunda parte do jogo. Nesse momento, o jogo apresenta três opções para decidir qual dos irmãos casará com a princesa.

Dentre as opções, devemos escolher o local e o tipo de competição. O vencedor finalmente casará com a princesa.

O jogo apresenta opções que devem ser escolhidas de acordo com uma lógica.

> Pesquisador: Fale um pouco sobre o jogo O Casamento da Princesa Nuriar.
> Túlio: Esse jogo desenvolve a lógica, se você fizer uma coisa tem uma consequência. Desenvolve a decisão. Nas decisões, faz a gente pensar um pouco, raciocinar. Gostei da sonoridade, é narrado com a voz humana. Raciocínio lógico na hora de decidir se uma coisa é mais importante que a outra. Decisão rápida (Túlio, maio 2016).

O raciocínio lógico pode ser desenvolvido através das decisões tomadas pelo estudante-jogador para vencer no jogo. Além disso, o estudante-jogador aprende muito mais com a derrota no jogo, de modo que modifica o percurso no jogo.

Considerações Finais

Os jogos disponíveis no Dosvox são jogos acessíveis desde a sua criação, atualmente existem os audiojogos que são basicamente a sonorização dos jogos digitais disponíveis e os comandos são dados pelo teclado. Iniciativas como essa, nos faz perceber que a sociedade como um todo está se preocupando em incluir as pessoas com deficiência visual. E a ludicidade faz parte da verdadeira inclusão que deve existir na sociedade. A acessibilidade nos jogos digitais proporciona ao deficiente visual o acesso à diversão que esses jogos proporcionam.

A infinidade de sons que podemos criar e gravar para utilizar na criação desses jogos, auxilia no desenvolvimento da imaginação dos jogadores cegos, a inserção de um barulho de água, de vento, de chuva pode evitar a utilização da descrição desses sons, o que torna o jogo mais atraente, divertido e principalmente acessível. O excesso de descrição está presente em muitas atividades do cotidiano da pessoa com deficiência visual, e isso é um fator que gera o desanimo e para uma atividade lúdica com objetivo de motivar é preciso que sejam retiradas ou minimizadas tais descrições.

A ludicidade presente nos jogos digitais adaptados para a pessoa com deficiência visual proporciona um aprendizado de forma mais prazerosa. O ato de jogar, exige do jogador diversas habilidades cognitivas. O raciocínio lógico foi evidenciado na fala dos alunos no ato de jogar os três jogos citados neste artigo.

O que consideramos mais significativo é o fato do estudante poder desenvolver tais habilidades através de uma ferramenta lúdica. A diversão permeia todo o processo e é a base das atividades propostas envolvendo o jogo digital adaptado.

Percebemos que o jogo digital já é integrante da realidade dos nossos alunos com deficiência visual. As relações do aluno com deficiência visual e o jogo adaptado demonstraram que este elemento lúdico possui uma grande influência nas suas ações e emoções no contexto escolar. O ato de jogar, favorece a aprendizagem de conteúdos e do desenvolvimento de habilidades necessária para o aprendizado na sala de aula.

Referências

BORGES, José Antônio dos Santos; PAIXÃO, Berta Regina; BORGES, Sônia. **Alfabetização de crianças cegas com ajuda do computador**. Disponível em: <intervox.nce.ufrj.br/dosvox/textos/dedinho.doc>. Acesso em: 19 ago. 2016.

BORGES, José Antonio dos Santos. **Do Braille ao Dosvox - diferenças nas vidas dos cegos Brasileiros**. 2009. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Sistemas e Computação, COPPE. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/textos/tese_antonio_borges.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 296 páginas, 2010.

CUNHA, Erica Esteves. **Jogavox: Ferramenta e Estratégias para Construção de Jogos Educacionais para Deficientes Visuais**. 2007. Tese de Mestrado em Informática. NCE/IM/UFRJ.

DOSVOX. **Manuais dos programas do Dosvox**: nimvox. 2000. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/manuais/Nimvox.txt>. Acesso em: 19 ago. 2016.

HARBER, J.; SCHWARZ, A. **População com deficiência no brasil: fatos e percepções**. São Paulo: Febraban, 2006. 42p. Disponível em: <http://www.febraban.org.br/Arquivo/Cartilha/Livro_Popula%E7ao_Deficiencia_Brasil.pdf>. Acesso em: 08 out. 2014.

HUIZINGA, J. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, [1938], 2014.

IZQUIERDO, Ivan. Memórias. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, p. 89-112, 1989.

JOGAVOX. **Jogos:** categorias. 2015. Disponível em: < http://www.Jogavox.nce.ufrj.br/>. Acesso em: 04 abri. 2016.

LENT, Roberto. 2004. **Cem bilhões de neurônios:** conceitos fundamentais de neurociência. Ed. rev. e atual. São Paulo: Atheneu.

MATLIN, Margaret W. (2004). **Psicologia cognitiva**. 5. Ed. Rio de Janeiro (RJ): LTC.

MUNIZ, Cristiano Alberto. **Brincar e jogar:** enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática. 2 ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3ed. revista e ampliada. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

RAMOS, Daniela Karine. Jogos cognitivos eletrônicos: contribuições à aprendizagem no contexto escolar. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 19-32, 2013a.

_____. **Jogos cognitivos eletrônicos na escola:** exercícios e aprimoramento dos aspectos cognitivos**.** 2013b. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/Jogos%20cognitivos%20eletr%C3%B4nicos%20na%20escola.pdf> Acesso em: 20 out. 2015.

RAPOSO, Patrícia Neves; MÓL, Gerson de Souza. A Diversidade para Aprender Conceitos Científicos: a ressignificação do Ensino de Ciências a partir do trabalho pedagógico com alunos cegos. In: **Ensino de Química em foco**. SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MALDANER, Otavio Aloisio (Orgs.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Wesley Pereira da. Jogo digital no contexto educacional: aportes para pessoas com deficiência visual. In: SÁ, Antônio Villar Marques de; JÚNIOR, Luiz Nolasco de Rezende; MIRANDA, Simão de. (Org.). **Ludicidade**: desafios e perspectivas em educação. 1 ed. Jundiaí: Paco, 2016, p. 93-120.

LEITURA E CONSTRUÇÃO DE TABELAS E GRÁFICOS A PARTIR DO LIVRO "QUEM TEM MEDO DE QUÊ?, RUTH ROCHA

Janaína Tunussi de Oliveira[1]
Doani Emanuela Bertan[2]
Gislaine Aparecida Coutinho[3]
Samira Mendes Fernandes Gotarde[4]

RESUMO

O presente trabalho propõe a exposição de um relato de experiência na perspectiva da educação inclusiva aos estudantes surdos e ouvintes perante a coleta de dados, interpretação destes e construção de tabela e gráfico a partir do livro "Quem tem medo de quê?", Ruth Rocha. Vale ressaltar que a possibilidade apresentada baseia-se nos fundamentos do modelo educacional bilíngue – Língua Portuguesa/Libras – que entende o surdo como um indivíduo bicultural por estar inserido nas culturas surda e ouvinte, valorizando a Língua de sinais bem como suas especificidades nos processos de ensino e aprendizagem. Objetiva-se com este trabalho apresentar um relato de experiência sobre a prática da matemática no conceito "Gráfico" aos estudantes dos 3º ano, surdos e ouvintes, matriculados na EMEF Júlio de Mesquita Filho, da cidade de Campinas/SP. Este estudo considera como assuntos pertinentes a saber: os benefícios do trabalho por meio da aprendizagem significativa, projeto interdisciplinar, a ludicidade como prática pedagógica e a importância das vivências inclusivas entre estudantes surdos e ouvintes. Os referenciais teóricos selecionados para fundamentar o trabalho são: Valente,1999; Lorenzato, 2006; interação comunicativa de ambas às línguas (Portuguesa e Libras) é contribuir para a crescente melhoria da qualidade da educação verdadeiramente inclusiva e bilíngue.

Palavras-chave: Gráfico, Estudantes Surdos e Ouvintes, Educação Inclusiva.

Introdução

Com o passar dos anos, a exigência para que a educação se modifique a fim de se adequar ao seu público dos tempos atuais tem se apresentado enfática. Diversas propostas educacionais têm surgido, assim como as crescentes possibilidades de materiais, espaços, investimentos em formações continuadas nos diferentes âmbitos correlacionados à educação, dentre outros.

[1] Mestre em Letras. Prefeitura Municipal de Campinas. E-mail: janainatunussi@yahoo.com.br

[2] Mestranda em Educação. Prefeitura Municipal de Campinas. E-mail: doani25@hotmail.com

[3] Especialista em Libras. Prefeitura Municipal de Campinas. E-mail: coutinho.gislaine@gmail.com

[4] Especialista em Psicopedagogia. Prefeitura Municipal de Campinas. E-mail: ametista22a@uol.com.br

Essas modificações são resultantes do ato contínuo do pensar e discutir a educação, práticas estas que contribuem para o entendimento da educação como um agente transformador que necessita ser e estar em conformidade com a realidade vivenciada por seus estudantes.

Sabe-se que o papel da escola vai além de oferecer conteúdos pré-determinados, como em uma "educação bancária", termo muito debatido por Paulo Freire. No entanto, a Educação por anos ainda tem se apresentado em um formato restrito, formando pessoas para apenas reproduzirem informações, negando a participação efetiva dos estudantes na busca e construção do próprio conhecimento.

Em distintas áreas, a ausência da significação na aprendizagem é uma realidade constantemente reproduzida trazendo consigo inúmeras consequências para a vida, uma vez que a falta de significação comprometerá o ensino tornando-o parcial, senão totalmente, vão. As dificuldades expostas pelos estudantes em diferentes faixas etárias no que envolve conceitos matemáticos têm se apresentado em uma crescente, sendo necessários questionamentos e reflexões frente às práticas pedagógicas para dinamizar a aquisição do conhecimento. Segundo as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

> [...] tem-se buscado, sem sucesso, uma aprendizagem em Matemática pelo caminho da reprodução de procedimentos e da acumulação de informações; nem mesmo a exploração de materiais didáticos tem contribuído para uma aprendizagem mais eficaz, por ser realizada em contextos pouco significativos e de forma muitas vezes artificial. (BRASIL, 1997, p.29)

A apresentação, o uso de materiais concretos e a forma lúdica nos processos de ensino e aprendizagem têm contribuído para o desenvolvimento de diferentes habilidades matemáticas. Para o estudante que tem dificuldade na abstração, o material concreto auxilia o processo dessa construção mental.

> É muito difícil, ou provavelmente impossível, para qualquer ser humano caracterizar espelho, telefone, bicicleta ou escada rolante sem ter visto, tocado ou utilizado esses objetos. Para as pessoas que já conceituaram esses objetos, quando ouvem o nome do objeto, sem precisarem dos apoios iniciais que tiveram dos atributos tamanho, cor, movimento, forma e peso. Os conceitos evoluem com o processo de abstração; a abstração ocorre pela separação. (LORENZATO, 2006, p.22)

Tabelas e gráficos têm uma grande importância na vida cotidiana, e seu uso é corriqueiro, contendo desde as informações simples às mais complexas, além de auxiliar no desenvolvimento de outras habilidades como cálculos mentais, ordem crescente, decrescente, agrupamento, dentre outras. Existem várias possibilidades de serem trabalhadas e adaptadas no ciclo de alfabetização com materiais de baixo custo e acessíveis, como é afirmado no PNAIC:

> No ciclo de alfabetização, o trabalho com gráficos pode iniciar pela construção desse tipo de representação utilizando materiais manipuláveis como tampinhas de garrafa PET, caixinhas de fósforo, etc. Fazê-los com esses materiais auxilia também no trabalho com alunos com deficiência visual. (BRASIL, 2014, p.22)

Tais materiais podem atender à necessidade da maioria dos estudantes que apresentam dificuldade com a Matemática, pois possibilitam não apenas a construção, como também a desconstrução a qualquer momento e a reconstrução, favorecendo a clareza nos entendimentos por diversas perspectivas.

Com possibilidades ofertadas, a capacidade é potencializada e os resultados positivos se justificam. A escola assume um papel diferente: constituir-se reflexiva e, consequentemente, conduzir seu estudante a ser reflexivo. Essa escola motiva a formação de novos pensadores, não apenas reprodutores, mas sim criadores do próprio conhecimento. Compete, assim, colaborar para a formação de cidadãos críticos e ativos para com a sociedade. Arroyo destaca:

> Se temos como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos numa realidade plural, é necessário que passemos a considerar as questões e problemas enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento. O aprendizado e vivência das diversidades de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e sexualidade, o respeito à diversidade cultural, entre outros, são temas cruciais com que, hoje, todos nós nos deparamos e, como tal, não podem ser desconsiderados pela escola (ARROYO,1994, p.31).

Dentre as possibilidades de uma escola reflexiva, deparamo-nos com o trabalho educacional desenvolvido por meio de Projetos Interdisciplinares. Apesar de comumente utilizado nas áreas que competem à educação em seus diferentes níveis, há o desconhecimento, por muitos, de seu real significado, portanto, no intuito de elucidar ao caro leitor, este estudo entende o trabalho por projetos interdisciplinares como uma possibilidade didática que permite ao professor promover um aprendizado mais significativo e contextualizado aos seus estudantes.

A planificação do trabalho necessita ser pensada para que o aprendizado seja um processo contínuo em espiral crescente e com aprofundamento, articulando as disciplinas que o comporão. Nessa possibilidade, o professor assume o papel de mediador e não de transmissor de informações, enquanto os estudantes contribuem ativamente sendo os agentes de suas próprias construções. Nesse aspecto Valente contribui:

> (...) no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com [os alunos] diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender (VALENTE, 1999, p. 4).

O lúdico tem sido fortemente empregado nos ambientes educacionais e nos projetos interdisciplinares. Os processos de ensino e aprendizagem ganham importantes aliados como: a curiosidade, o interesse e a satisfação, por possibilitar o uso de inúmeros materiais, brinquedos, tecnologias e estratégias diversificadas, findando com o ensino tradicional, engessado, padronizado e limitado. A palavra ludicidade tem atravessado gerações e mediante pesquisas, principalmente quando a relaciona com o aprendizado, foi-lhe atribuída certa evolução semântica.

> O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo (ALMEIDA, 2009, *on-line*).

A heterogeneidade entre os estudantes é uma valiosa peça que compõe esta engrenagem, portanto, necessita ser considerada e movimentada, uma vez que nos projetos interdisciplinares a interação está intrínseca, possibilitando aos participantes as constantes trocas. Fatores como rendimento escolar, singularidades (estudantes com ou sem deficiências), especificidades linguísticas não são consideradas como um empecilho, pelo contrário, entende-se que todos têm algo a contribuir para a execução do produto final. Esta dinâmica também favorece em pré-requisitos que acompanham o aprendizado como a autoestima e a cooperação.

Outra contribuição no que tange à heterogeneidade refere-se às mudanças nos paradigmas da sociedade atual perante a aceitação das diferenças, prestígios linguísticos, reconhecimento e sensibilização diante das diversidades em nosso país, como visto nos Parâmetros Curriculares Nacionais: “A afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a Ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais” (BRASIL, 1997, p.121).

Ao viabilizar a inclusão educacional que respeita e valoriza as especificidades de seus principais personagens, sem a alusão de tornar o ser considerado “diferente” em algo avaliado como “normal”, padronizando sujeitos, há a contribuição para com a sociedade nos aspectos da verdadeira inclusão.

> Se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantém vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito (ADORNO, 1995, p.134).

Toda a mudança em relação à educação deve ser concebida mediante a tendência da melhoria na qualidade do ensino, ao aprofundamento do conhecimento, bem como às

possibilidades de transformações dos próprios sujeitos em diferentes aspectos, incluindo os que competem às relações sociais. No que tange o princípio da transformação, Lombardi afirmar que:

> A organização escolar está em constante processo de transformação, acompanhando a produção da existência dos homens, de seu modo de produção; ao se transformar o modo de produção, suas mudanças também são acompanhadas por toda a organização social, jurídica e política (LOMBARDI, 2006, p.17).

Ao compreender que a escola não é uma ilha isolada, e sim parte integrante de um coletivo, sua transformação refletirá, indubitavelmente, na sociedade pertencente. Sendo assim, promover por meio de projetos interdisciplinares a consolidação da aprendizagem através do lúdico e a valorização das diferenças gera aos estudantes a capacidade de refletir perante a sociedade que os circunda.

Objetivos

Este trabalho visa apresentar um relato de experiência, na perspectiva da educação inclusiva que valoriza e respeita as diferenças, do conceito Gráfico aos estudantes surdos e ouvintes matriculados no 3º ano do ensino fundamental evidenciando a ludicidade como prática pedagógica por meio do exercício de projetos interdisciplinares.

Método

Trata-se de um relato de experiência da prática educativa inclusiva tendo como cenário a Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF Júlio de Mesquita Filho, na cidade de Campinas/SP, com os estudantes surdos e ouvintes do 3º ano do ensino fundamental I – Anos Iniciais.

Desde o ano de 2008, a escola atende à necessidade da Secretaria Municipal de Educação mantendo o projeto diferenciado para atender aos estudantes surdos e ouvintes, na perspectiva de educação bilíngue, sendo denominada como Escola Polo e assim considerada por oferecer o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua ao estudante surdo, reconhecendo a sua língua natural, a Libras, como a primeira língua. O bilinguismo está fortemente associado ao biculturismo, à identificação, à aceitação e ao constante convívio com indivíduos pertencentes a este grupo linguístico e suas significações sociais e culturais.

Mediante sua especificidade cultural e linguística, a escola conta com professores

bilíngues (Língua Portuguesa e Libras), profissionais tradutores e intérpretes de Língua de sinais (TILS), aula de Libras na grade curricular para os estudantes do Ensino Fundamental II – Anos Finais, ensino da Língua Brasileira de Sinais aos professores dentro dos tempos pedagógicos, placas informativas em ambas as Línguas, materiais pedagógicos em Libras, sinais sonoro e luminoso, recursos tecnológicos que favoreçam a visualidade como projetores, computadores e *smart tv*. Sempre que possível, o estudante surdo está acompanhado de outros surdos na mesma sala a fim de favorecer as trocas dialógicas.

Desenvolvimento

A ideia inicial do projeto interdisciplinar aqui mencionada ocorreu após as professoras envolvidas participarem da formação continuada "Reflexões sobre os conceitos e práticas pedagógicas na Matemática", oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas. A planificação buscou atender pré-requisitos importantes quanto à ludicidade, ao desenvolvimento por meio de projeto interdisciplinar e ao respeito às especificidades dos estudantes envolvidos.

Segue um resumo das etapas seguidas no projeto:

- 1. Leitura do livro da Ruth Rocha, "Quem tem medo de quê?";
- 2. Pesquisa dos principais medos dos participantes envolvidos (estudantes e professoras);
- 3. Construção coletiva da tabela com os dados coletados;
- 4. Comparação dos dados, relação mais e menos, mais que e menos que, números ordinais;
- 5. Transformação coletiva da tabela em gráfico;
- 6. Escrita individual do gráfico em folha quadriculada.

A prática da contação de histórias bem como da leitura coletiva e individual são exercícios corriqueiros no cotidiano escolar. Estes ricos momentos tem embasado aulas e projetos favorecendo a contextualização e proporcionando maior significação nos processos de ensino e aprendizagem. Para a execução do projeto, os estudantes foram agrupados em uma única sala para juntos acompanharem a história apresentada do livro "Quem tem medo de quê?", da autora Ruth Rocha. No intuito de proporcionar pleno entendimento aos estudantes surdos e considerando sua singularidade linguística, a leitura foi acompanhada da interpretação simultânea em Libras.



Figura 1 – Registro fotográfico do momento da leitura coletiva aos estudantes surdos e ouvintes do livro "Quem tem medo de quê?", Ruth Rocha com a interpretação simultânea em Libras esta realizada pela professora bilíngue.
Fonte: Arquivo pessoal.

A história possibilitou aos estudantes a reflexão perante seus medos e foram encorajados a expor suas opiniões e sentimentos diante de algumas situações lidas e outras vivenciadas. Neste valioso momento de interação, as professoras aproveitaram para discutir sobre o respeito para com a opinião alheia e a importância de saber ouvir sem os julgamentos prévios.

Após esta etapa, as professoras listaram os diversos medos mencionados e, posteriormente, realizaram uma votação para contemplar os dez medos mais comuns entre as turmas. Com a apuração dos votos, uma tabela foi preenchida tendo uma professora como escriba, enquanto os estudantes participavam ativamente na contagem e na organização em ordem decrescente.

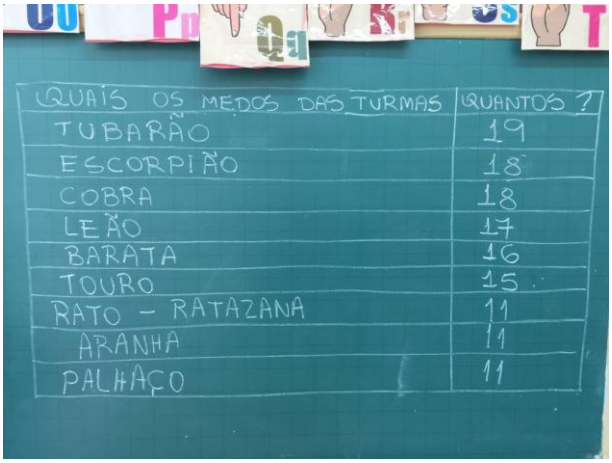


Figura 2 – Registro fotográfico da conclusão da tabela, realizada em ordem decrescente, dos principais medos apresentados pelas turmas.
Fonte: Arquivo pessoal.

Optou-se pela tabela devido à proximidade que todos os envolvidos têm com esse material, tendo em vista que a utilizam desde o primeiro ano. Essa dinâmica promoveu a interação entre os estudantes e facilitou a compreensão daqueles que ainda apresentam dificuldades em identificar a sequência numérica de forma mais abstrata.

Para aprofundar o conhecimento dos estudantes que comumente tem acesso à leitura de gráficos, o próximo passo se deu na construção de um gráfico de barras na lousa. Houve uma explicação mais abrangente dos eixos horizontal e vertical, evidenciando a necessidade da percepção das informações neles contidas para a compreensão total do gráfico.

À primeira vista, gráficos podem parecer espantosos para os estudantes, enquanto que, as tabelas são mais fáceis de compreender por estas apresentarem suas informações de forma explícita, dispostas de modo linear e, geralmente, em poucas colunas. Os gráficos trazem consigo a necessidade de interpretação de seus dados, exigindo um tratamento de informação mais elaborado.

Em seguida, os estudantes foram ordenadamente à lousa para preencher as colunas com as quantidades correspondentes dos votos de cada medo. Ao possibilitar sua efetiva participação nesta etapa da construção, o professor favorece a significação do conteúdo para o estudante. Segundo as contribuições do PNAIC: “Construir um gráfico, em geral, é mais difícil do que interpretar, pois para construir é preciso conhecer as especificidades da representação e, principalmente, estabelecer a escala que será utilizada” (BRASIL, 2014, p.29).



Figura 3 – Registro fotográfico da conclusão do gráfico de barras construído pelos estudantes sob a mediação das professoras.
Fonte: Arquivo pessoal.

É indispensável para a construção de um gráfico compreendê-lo como um todo. Diante

desta afirmativa, as professoras optaram pela legenda de cores, uma vez que a visualidade favorece não só os estudantes surdos, devido as suas especificidades, mas também os ouvintes.

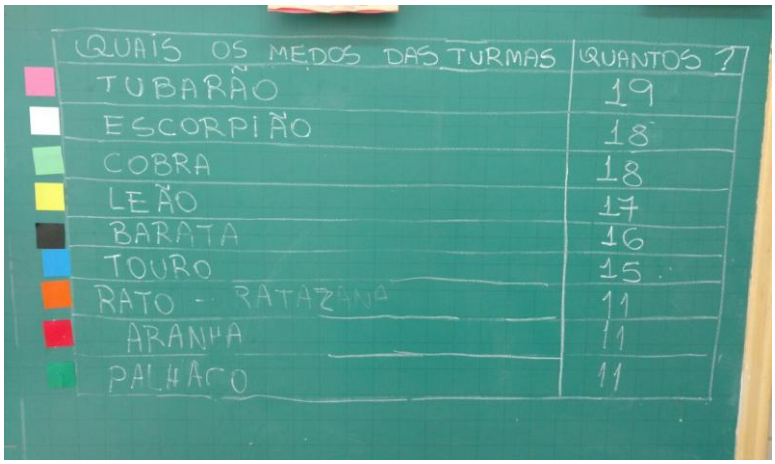


Figura 4 – Registro fotográfico da legenda do gráfico de barras concluída com as cores escolhidas pelos próprios estudantes.
Fonte: Arquivo pessoal.

Com o acesso de todos à tabela, a transformação coletiva em um gráfico foi uma experiência interessante. Os estudantes já tiveram contato com gráficos em outros momentos, mas poder construí-los com base em uma reflexão de seus medos gerou uma identificação maior entre os pares, proporcionando significação para o processo de aprendizagem.

Por fim, cada estudante registrou em folha quadriculada o gráfico produzido coletivamente, dando atenção especial à legenda e, posteriormente, a construção de um painel fora da sala de aula como exposição para os demais estudantes da escola.

Conclusões

Com a leitura do livro de Ruth Rocha, "Quem tem medo de quê?", percebeu-se que os estudantes envolvidos compreenderam a temática proposta e conseguiram expressar o que em sua vida lhes causa medo. Além disso, houve um favorecimento para com a ampliação de vocabulário da Língua Portuguesa aos estudantes surdos e de Libras aos estudantes ouvintes.

A consolidação por meio da construção prática de determinados conceitos matemáticos, enfatizando aqueles relacionados ao tratamento da informação, como coleta de dados, registro em tabela, transformação desta em gráfico coletivo e individual, e ainda, números e operações, comparação de valores, cálculo mental e ordenação, possibilitou a aprendizagem significativa.

Mediante esta prática nota-se que os resultados obtidos seguiram de: interesse pelas atividades propostas, autoestima, cooperação, autonomia e interação, uma vez que o planejamento buscou atender a todos os estudantes em suas especificidades proporcionando a inclusão efetiva.

Referenciais

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico.** v. 10, 2009. Disponível: http://www. cdof. com. br/recrea22. htm. Acesso em 10 jan. 2017.

ARROYO, M. **Escola plural. Proposta pedagógica Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.** Belo Horizonte: SMED, 1994.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Pluralidade cultural orientação sexual. DP & A, 1997.

____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em 10 fev. 2017.

____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Disponível: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/cadernosmat/PNAIC_MAT_Caderno%207-pg001-080.pdf> Acesso em: 08 fev. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

LOMBARDI, J. C. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. In: BITTENCOURT, A. B. et al. **Estado, pensamento e criação**. v. 2, p. 181-188, 2010.

LORENZATO, S. **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores.** Campinas: Autores Associados, 2006.

VALENTE, J. A. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. In VALENTE, J. A. (Org.) **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: Unicamp, 1999

LEITURA NO BERÇÁRIO: EXPERIÊNCIA DE DESCOBERTAS E ENCANTAMENTOS COM OS LIVROS

Maria Rosana do Rêgo e Silva
Mestranda em Educação – PPGE/UFJF
m.rosanarego@hotmail.com

Ana Rosa Costa Picanço Moreira
Doutora em Educação – UFJF
anarosamaio@uol.com.br

Letícia de Souza Duque
Mestranda em Educação- PPGE/UFJF
leticiadesduque@gmail.com

Resumo

O debate sobre leitura para/com bebês na creche é quase inexistente tanto no meio acadêmico como profissional, e, em consequência disso, poucas experiências de leitura para esses pequenos têm sido propostas. Ainda que as experiências precoces com a literatura possam contribuir para que mais tarde as crianças se apropriem mais facilmente da língua escrita, essas não devem ser oferecidas com intuito de promover a alfabetização prematura. A experiência literária, nessa faixa etária, se constitui num meio de propiciar a inserção dos bebês no universo sociocultural, matriz para a construção de sua subjetividade. Este trabalho tem o objetivo de apresentar e discutir duas experiências de leitura literária para/com bebês, ocorridas em creches municipais de Juiz de Fora/MG. A leitura literária diz respeito a uma prática cultural de natureza artística, na qual é estabelecida uma interação prazerosa do leitor com o texto. A discussão está pautada na abordagem histórico-cultural para a qual a linguagem é a ferramenta que permite ao homem se apropriar da cultura e tornar-se efetivamente humano. A primeira experiência fez parte de um projeto de contação de histórias, que envolveu os familiares dos bebês e a comunidade. A segunda experiência aconteceu dentro de um conjunto de ações que visavam ampliar as vivências de leitura dos bebês. Foram construídos ambientes acolhedores e convidativos para experiências com livros, fantoches e outros artefatos literários. Os dados foram produzidos por meio de fotografia e notas de campo. Os resultados apontaram para a participação ativa dos bebês na produção de sentidos sobre os textos narrados pelos adultos, usando palavras, gestos e olhares. Também, foram observadas interações mais intensas dos bebês com os livros nos ambientes mais estruturados. Nas duas experiências, foi perceptível o protagonismo dos bebês, que se mostraram atentos e envolvidos nas narrativas e na exploração do objeto livro, sugerindo que os adultos podem e devem oportunizar, desde a mais tenra idade, experiências de leitura, contribuindo para a inserção desses sujeitos no universo cultural.

Palavras-chave: leitura literária, bebês, livros. creche.

Introdução

Leitura para/com bebês[1] é um assunto que causa estranheza para a maioria das pessoas, na medida em que os bebês não entendem o significado das palavras e a lógica que as encadeia entre si (PARREIRAS, 2012; REYES, 2010). No entanto, esses sujeitos, por serem sensíveis à melodia e ao ritmo da linguagem verbal desde muito cedo, sentem-se não só atraídos, mas sobretudo acolhidos pela melodia das palavras nas histórias contadas.

No Brasil, o debate sobre leitura no berçário da creche tem se mostrado quase ausente tanto no meio acadêmico como profissional (GUIMARÃES, 2011). Apesar de as pesquisas sobre a utilização do livro infantil na creche terem surgido na década de 1970, na Itália, pouco ainda se discute e se propõe acerca de leitura para bebês. Essa lacuna pode ser explicada, em parte, com base na crença de que bebês não são capazes de produzir significações e estabelecer relações ao ouvirem histórias ou manipularem livros junto com adultos ou crianças. Assim, raramente, são oportunizadas experiências de contação de histórias a bebês, tendo como suporte material o livro ou outro recurso. Também, a crença de que os bebês manipulam aleatoriamente esses objetos e os destroem faz com que os adultos lhes ofereçam limitadas oportunidades de contato com esse objeto, privilegiando os livros de pano ou plástico, sem fins pedagógicos, isto é, como simples entretenimento. Tais visões adultocêntricas menosprezam as capacidades cognitivas, sociais e emocionais dos bebês, e se constituem em atitudes preconceituosas que precisam ser combatidas.

Dados de pesquisas internacionais que abordam a formação de leitores indicam que a capacidade leitora inicia-se nas primeiras experiências que as crianças têm com o livro. Tais pesquisas consideram a família, seguida pelas instituições educacionais como principal promotora de comportamentos emergentes de leitura que se iniciam desde muito cedo, com os bebês. (RAMOS; SILVA, 2014).

Ainda que as experiências dos bebês com a literatura possam contribuir para que mais tarde as crianças se apropriem com mais facilidade da língua escrita, entendemos que tais experiências não devem ser oferecidas com intuito de promover a alfabetização prematura. Como adverte a autora colombiana Yolanda Reyes, em entrevista a Revista Emilia, "... a ideia fundamental é a de oferecer uma base simbólica, uma base emocional, muito mais que as

[1] Consideram-se bebês as pessoas de zero a dezoito meses de idade, conforme o documento "Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares" (BRASIL, 2009).

letras...” A experiência literária nessa faixa etária promove “a inserção em uma prática sociocultural constituidora das subjetividades contemporâneas letradas e como possibilidades criativas de vida” (BARBOSA, 2014, p. VIII). Nesse sentido, a experiência literária é estética e poética, na medida em que “(...) tem como característica fundamental a surpresa diante das relações linguísticas estabelecidas no plano da composição e do sentido” (CADEMARTORI, 2015, p. 36).

As experiências aqui abordadas estão pautadas na perspectiva histórico-cultural de Lev Vigotski que compreende a linguagem – expressa oralmente ou de forma escrita - como ferramenta que permite ao homem imergir no universo cultural e tornar-se humano (VIGOTSKI, 1988). Nesse sentido, a leitura, entendida como prática cultural se constitui num meio de humanização na medida em que propicia ao homem o acesso ao legado cultural da humanidade, edificado coletivamente ao longo do tempo. A leitura é fonte da vida humana, pois, ao produzir sentidos e significados da vida real, o homem está produzindo cultura e, portanto, se humanizando (RIBEIRO et al., 2013).

Para Rateau (2015), desde o nascimento, os bebês, são desafiados a interpretar os signos de sua cultura para imergir na relação com o mundo físico e social. Nesse sentido, eles já nascem leitores em potencial.

De acordo com Parra (2013), os bebês têm muita sensibilidade à voz humana desde muito cedo, o que lhes permite construir significados sobre suas experiências no e com o mundo. O autor defende a ideia de que os adultos devem possibilitar aos bebês vivências com textos poéticos e literários apostando na sua capacidade de leitores. O modo como os adultos contam histórias (entonação, olhar, gestos) orientam os bebês a construírem significados sobre o que estão escutando. Diz ele: “Eles [os bebês] se colocam em posição de escuta e podem construir significados à sua maneira: observam o rosto do leitor e a direção do olhar dele e vão aprendendo o que é um livro” (PARRA, 2013, p.31). É assim que eles começam a entender a função dos livros e da leitura no mundo.

Por possuírem um pequeno vocabulário empregado no dia a dia, os bebês conseguem identificar palavras familiares nas histórias contadas e produzirem sentidos naquilo que escutam e observam. Estudos realizados nas últimas décadas (GUIMARÃES, 2011; MARTINS FILHO, 2006; MUSATTI, 1998; RICHTER; BARBOSA, 2010; TEBET, 2013; TRISTÃO, 2004) têm demonstrado a potência das ações e interações de bebês com pessoas e objetos, destacando as competências sociais para interagir com o ambiente e produzir significações. Isso nos leva a considerar o bebê um ser ativo, interativo e participativo no seu processo de socialização.

Reyes (2010, p. 22-23) explica que o conceito de leitura, na atualidade, refere-se a um:

> (...) processo permanente de diálogo e negociação de sentidos, no qual intervêm um autor, um texto – verbal ou não verbal – e um leitor com toda uma bagagem de experiências prévias, de motivações, de atitudes, de perguntas e de vozes de outros, num contexto social e cultural de mudança.

Isso significa dizer que o sujeito, e no caso, o bebê, é protagonista na construção de significados acerca dos textos que "lê".

Barbosa (2014) argumenta que os contextos de encontro dos bebês com a leitura devem contemplar o acesso a livros de diferentes formas e gêneros, e não apenas aqueles considerados pelos sistemas de classificação apropriados para essa idade. Essa ideia é compartilhada por Guimarães (2011), Parra (2013) e Yazbek (2014), os quais percebem que os livros para bebês geralmente não trazem um contexto narrativo, limitando-se a frases curtas e sem sentido, pouco contribuindo para despertar o interesse e a motivação para a representação simbólica.

Mantovani (2014) destaca a importância de os bebês e crianças pequenas terem experiências sistemáticas com a contação de histórias a partir de livros com ilustrações para a criação do hábito e o interesse pela leitura: "A leitura do livro para a criança e seu envolvimento nisso é, portanto, um instrumento útil, potente e 'econômico' para motivá-la [a criança] positivamente e ensinar-lhe o sentido da leitura nos primeiros anos" (MANTOVANI, 2014, p.80).

Objetivos

Este trabalho tem o objetivo de apresentar e discutir duas experiências literárias para/com bebês no berçário de creche procurando contribuir para a discussão sobre a importância de as professoras[2] lerem histórias e disponibilizarem livros diversificados para os bebês, com intencionalidade pedagógica de criação e ampliação do repertório literário, e de formação estética.

De acordo com Paulino (2014), a leitura literária refere-se a uma prática cultural de natureza artística, na qual é estabelecida uma interação prazerosa do leitor com o texto. "O

[2] Utilizamos a palavra no gênero feminino porque, historicamente, nas creches brasileiras, as mulheres ocupam a maioria das vagas de professor, e, particularmente, neste trabalho, a docência dos bebês era exercida por mulheres.

gosto pela leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir.” O livro é, portanto, uma obra de arte, que possibilita experiências estéticas.

Tais experiências estão em consonância com o direito de acesso e a participação desses sujeitos à cultura letrada antes mesmo de eles serem capazes de decifrar os códigos da língua escrita, conforme estão definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (BRASIL, 2010), na seção sobre as práticas pedagógicas da Educação Infantil. De acordo o texto, editado pelo MEC/SEB, essas práticas devem garantir experiências que “Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e a interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais e escritos.” (BRASIL, 2010, p. 25) e “Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p. 27).

Nesse sentido, este trabalho discute ações educativas possíveis no berçário a partir da mediação dos adultos nas interações de bebês com a literatura, fortalecendo nosso compromisso com uma educação inclusiva, que respeite o bebê como sujeito de direitos, pois, como afirmou, várias vezes, Fúlvia Rosemberg, “Não há ninguém mais excluído que os bebês na sociedade brasileira” (MARTINS FILHO, 2016, p.5).

Método

As experiências aqui relatadas ocorreram em berçários de duas creches públicas do município de Juiz de Fora, Minas Gerais. Ambas as instituições atendiam a bebês/ crianças entre 3 meses e 3 anos e 11 meses de idade, oriundas, em sua maioria, de famílias de baixa renda e residentes nos bairros em que as instituições estavam localizadas ou em bairros vizinhos.

A primeira experiência, ocorrida em 2012, fez parte de um projeto de contação de histórias para os bebês do Berçário I e Berçário II, com idades entre 6 meses e 1 ano e 5 meses, o qual envolveu as famílias e a comunidade da creche.

Esse projeto emergiu a partir da análise das observações realizadas pela primeira autora, durante o estágio obrigatório em educação infantil, do curso de Pedagogia da UFJF, as quais lhes revelaram que a contação de histórias para os bebês era uma atividade bastante incomum na rotina do berçário. Sabendo que existe um consenso entre os especialistas de diferentes áreas sobre a importância das experiências na primeira infância, período em que

geralmente se encontram as maiores possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, buscou-se proporcionar aos bebês o contato com os livros desde cedo, por meio do projeto “Contando Histórias”.

No ano seguinte, a primeira autora, tendo a oportunidade de trabalhar no berçário da referida instituição, colocou o projeto em prática. A ideia foi bem acolhida pelas professoras do Berçário I, que contribuíram muito para o seu desenvolvimento.

Apostando que esse projeto poderia despertar nos bebês o interesse por histórias, procuramos oferecer-lhes um contexto educativo no qual eles pudessem compartilhar momentos de prazer e afeto oportunizados pela contação de histórias. Trocamos ideias com as outras professoras sobre livros, histórias e confeccionamos em conjunto alguns suportes que proporcionaram momentos de encantamento aos pequenos.

A segunda experiência aconteceu dentro de um conjunto de ações planejadas para ampliar as vivências dos bebês do Berçário I (idades entre 7 meses e 1ano e 2 meses) com os livros, durante o segundo semestre de 2014, que foi a contação diária de histórias e a organização do ambiente para a interação dos bebês com os livros e a leitura literária.

Desenvolvimento

A primeira ação do projeto desenvolvido em 2012 foi escolher um local agradável e confortável onde iriam acontecer as rodas de histórias. Sobre o planejamento e a organização dos espaços para ler, Fonseca (2012, p. 99) comenta que “A forma como são organizados os espaços pode oferecer muitas pistas de como a atividade acontecerá, como a criança deve se comportar e qual será a sua participação.”

Também decidimos que essa atividade deveria ocorrer em um horário mais ou menos fixo. Essa decisão foi baseada na compreensão de que os bebês precisam de rotina de recorrência de atividades para se sentirem mais seguros. Um sino foi utilizado como instrumento sonoro para marcar o momento do início da contação de histórias, sendo introduzido após alguns dias. Quando os bebês ouviam o sinal, logo se dirigiam para se sentarem no tatame (local escolhido pela professora para a realização das rodas de história). Em pouco tempo, eles já conseguiam antecipar o momento da história. Antes de o sino tocar eles se sentavam para aguardar a história do dia.

Ao longo do primeiro semestre de 2012, os bebês tiveram a oportunidade de ouvir várias histórias, utilizando o livro ou outros artefatos como suporte. As mesmas histórias

foram contadas repetidas vezes. Percebemos que, de modo geral, os bebês não tinham acesso a livros em suas casas, e que seus familiares também não cultivavam o hábito de contar histórias para eles. Por essas razões, construímos a *maleta viajante* a qual, a cada final de semana, um bebê levava um livro dentro dela para casa, e os familiares eram convidados a lerem as histórias para eles. Além de os livros serem inseridos nos berçários, outros suportes de leitura foram produzidos pelas professoras e inseridos também nesses espaços: flanelógrafo, luvas de histórias, cineminha, avental, varal, cartões desenhados e almofada de história.

Quando as histórias eram contadas com o auxílio do livro, esse ficava virado para os pequenos de modo que eles pudessem observar as ilustrações da história que estava sendo narrada. Para tanto, as narrativas eram memorizadas anteriormente para que não fosse necessário virar o livro para se fazer a leitura. As ilustrações eram usadas como estratégia de sedução, assim como a voz, o olhar e a postura corporal. Percebemos que esse modo de contar histórias despertava interesse e atenção dos bebês. O mesmo acontecia com os outros recursos utilizados; eles se mostravam tão atraentes que contribuíram para o envolvimento dos pequeninos nas leituras. Mesmo não compreendendo o enredo das histórias, as palavras proferidas nesses momentos, os bebês ficavam encantados, com os olhos fixos e os ouvidos atentos, expressando suas preferências e interesses (Figura 1).

Figura 1 – Contação de histórias no berçário



Fonte: Produzida pelas autoras

Esse entendimento é fundamentado em Bonnafé (2008), que defende que a criança não precisa compreender uma história para gostar dela, pois ela pode ser atraída por outros elementos como as imagens, a modulação da voz ou se apegar ao livro como objeto. Nessa direção, Parreiras (2012, p. 85-86) explica que “Eles [os bebês] sentem a melodia, o calor do

momento. Ou escutam a voz e se sentem acolhidos por ela, pelo ritmo (...)". Também Cademartori (2015) argumenta que antes de os bebês aprenderem o significado das palavras, eles são capazes de acompanhar o sentido de uma narrativa, por meio da relação afetiva que estabelece com quem está narrando, por meio da musicalidade, do ritmo e do modo como as palavras são faladas.

Assim, a professora, ao narrar histórias para/com os bebês, atua como mediadora de leitura na produção dos sentidos. Conforme a definição encontrada no glossário produzido pelo Centro de Estudos em Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, os mediadores de leitura são "aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem" (SOUZA, 2014).

Complementando essa idéia, Cademartori (2015, p. 37) entende que

> (...) a experiência de contar uma história a um grupo de crianças é prova do quanto que uma sala de primeira infância é polifônica. Muitas, falas, reações muito diferentes, e ao educador cabe fazer a mediação e a articulação entre as diversas vozes.

Ao final da contação de histórias, os bebês disputavam o livro, pois todos queriam apreciá-lo ao mesmo tempo. Era necessário intervir no sentido de organizar o grupo para que todos tivessem a oportunidade de manuseá-lo. Os bebês ficavam muito ansiosos para ter o livro em suas mãos, então, outros livros foram disponibilizados para que essa espera não fosse tão sofrida ou a única opção.

Nessa época, ainda tínhamos o receio de deixar livros disponíveis para os bebês durante todo o tempo. Então, o cantinho da leitura só era ofertado nos momentos em que as professoras podiam acompanhar de perto a interação dos bebês com os livros. Os livros usados para contar histórias ficavam guardados em uma estante localizada em outro espaço do berçário, não acessível aos bebês. O interesse deles por esses livros era muito maior do que pelos livros disponibilizados no cantinho de leitura.

Um episódio interessante, que ilustra a capacidade de escolha dos bebês, foi um menino do berçário que pegou um livro na estante e o mostrou a uma professora, que logo lhe incentivou a contar a história aos colegas. Ele se sentou, e alguns bebês se aproximaram d

ele. Ele começou a apontar para as imagens e balbuciar algumas palavras para os colegas, ensaiando uma narrativa. De acordo com Goulemot (1996), leitura é produção de sentidos, e não a reconstrução de um sentido. Naquele momento, o bebê estava produzindo significações sobre a história que tinha em suas mãos, a partir de suas experiências anteriores com a história em relação com outras, com afetos, desejos, expectativas etc.

A segunda ação do projeto foi a confecção da “maleta viajante” com o objetivo de que os bebês pudessem levar livros para compartilhar com os familiares. Para orientar as famílias sobre a proposta, foi marcada uma reunião com o intuito de explicar o trabalho que estava sendo desenvolvido no berçário sobre a importância de contar histórias para as crianças desde a mais tenra idade. Nessa oportunidade, as famílias foram informadas de que a creche iria disponibilizar seu acervo para empréstimos de modo a ampliar a experiência de leitura dos bebês.

Para reforçar o que foi dito na reunião, foi colocado no interior da maleta um texto que abordava a importância de os adultos contarem histórias para as crianças, e um caderno no qual as famílias poderiam relatar, caso desejassem, essa experiência.

Embora nem todos os familiares tenham feito o registro das experiências no caderno, o retorno foi bastante interessante. Os pais perceberam o encantamento dos filhos pelos livros e a satisfação que eles demonstravam quando levavam a maleta para casa. Isso refletiu no fluxo de empréstimos de livros feitos pelos pais dos bebês, pois quase todos levavam livros para casa semanalmente.

A ação seguinte foi convidar os pais para contarem histórias no berçário. Como esperado, nem todos aceitaram o desafio, mas aqueles que acolheram o convite se empenharam para preparar a história e demonstraram alegria em poder participar de uma atividade na creche. Um dos pais usou como recurso uma almofada, pintada pela esposa, para contar a história “A arca de Noé”. A sugestão da história partiu da própria esposa, que era evangélica. Como ela não se sentia muito segura para contar a história, pediu ao marido que o fizesse.

Numa outra ocasião, a filha adolescente desse casal tinha ido ao berçário para tocar flauta para as crianças, e nos surpreendeu dizendo que gostaria de contar uma história para os pequenos. Ela e a colega já haviam passado pela estante de livros, que ficava próxima à portaria, e escolheu fazer a leitura do livro “Na Fazenda Tem” para ler para os bebês. Duas mães utilizaram luvas de histórias para contar “O Patinho Feio”. Os pequenos ficaram bastante atentos, e depois quiseram usar as luvas para recontarem a história. Sobre esse comportamento imitativo, Vigotski (2009, p. 17) explica que

> (...) esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança.

Também foram convidadas professoras de outros agrupamentos de crianças para contar histórias aos bebês. Uma delas utilizou um varal feito com EVA (recurso confeccionado por toda a equipe da instituição) para contar a história “Gabriel e a Fraldinha” - adaptada para esse recurso. Os bebês acompanharam a narrativa com bastante atenção e depois tiveram a oportunidade de manusear o material, percebendo de perto a textura e as formas dos personagens. Outra professora utilizou cartões desenhados para contar a história. Os bebês também ficaram bastante impactados com a narrativa, e depois eles puderam apreciar de perto o recurso utilizado.

Na segunda experiência, vivenciada ao longo do segundo semestre de 2014, um conjunto de ações foram planejadas para ampliar as vivências dos bebês do Berçário I (idades entre 7 meses e 1 ano e 2 meses) com a contação de histórias, com os livros e a leitura literária.

Essa proposta está fundamentada na idéia de que as histórias, o contato permanente com os livros e a ampliação do repertório literário são experiências culturais importantes na infância. Como ação educativa, era preciso que houvesse regularidade da atividade de contação de histórias na creche. Assim, para potencializar a participação dos pequenos, foi construída uma tenda com filó colorido, e colocados no seu interior tapetes emborrachados de diversas cores e almofadas variadas (Figura 2). Também, foi disponibilizado aos bebês um cesto com livros de plástico, tecido e papel com gramatura alta, pontas arredondadas e capa dura. De acordo com Parreiras (2012, p. 105), “Os livros para bebês devem ser apropriados para não trazerem danos a eles. Um livro para bebê é um brinquedo: algo para ser manuseado, tocado, chupado, cheirado.”

Figura 2 – Tenda de livros



Fonte: Produzida pelas autoras.

O ambiente formado pela tenda passou a ser o preferido pela maioria dos bebês, uma vez que se constituiu em uma zona circunscrita[3] (LEGENDRE, 1987) que apresentava objetos atrativos para a exploração. Eles os exploravam de diversas maneiras e cochilavam também nesse cantinho acolhedor. Além do elevado grau de estruturação espacial da tenda, a transparência do filó ofereceu segurança aos bebês na medida em que eles poderiam ver as professoras e solicitar ajuda caso precisassem. Tal configuração espacial também nos permitiu observar os bebês a certa distância e perceber como eles interagiam com os livros e com seus pares.

Alguns livros ficaram desgastados (marcados de experiências) devido ao uso contínuo pelos bebês, que os agarravam, colocavam-nos na boca, arrastavam-nos contra o chão, enfim, explorando-os por meio dos diversos sentidos e movimentos. Conforme comenta Parreiras (2012, p.27), "Um bebê pode manusear um livro e tocar sua forma, sentir seu cheiro, escutar o ruído das páginas, ver as cores, sentir o gosto do papel." Todas essas maneiras de explorar o livro interessam ao bebê e lhe propiciam modos significativos de conhecer o objeto livro.

Nessa direção, Cademartori (2015, p. 35) adverte que "O contato com o livro requer um aprendizado, assim como qualquer mídia. (...) Aprender a manusear, a folhear esse objeto costuma ser uma experiência pessoal da criança." Na creche, as ações da professora de cuidar e manusear os livros, além de contar histórias, se constitui numa referência importante para o bebê aprender a usar esse objeto e a sua função social.

O desgaste dos livros exigiu que fizéssemos alguns reparos para que esses objetos pudessem continuar sendo manipulados pelos bebês. Entendemos que isso faz parte do processo de apropriação dos objetos pelos bebês, que usam todo o corpo para construírem significados sobre o mundo.

Um aspecto importante a ser destacado sobre a importância do planejamento do espaço para a leitura é que poucas vezes os bebês deslocavam os livros dessa área para outros cantos da sala. Em outras experiências realizadas em cantinhos de leitura abertos, com crianças de 2 e 3 anos de idade, observamos que os livros e as revistas ficavam espalhadas pela sala, e o interesse das crianças pelos livros que estavam nos cantinhos era bem menor.

Vale dizer que nem todos os livros disponibilizados nesse cantinho eram de literatura infantil, sendo uma boa parte deles livros com figuras e informações. Contudo, o modo como os bebês interagiam com esses livros - folheando, mordendo, apontando para as figuras e

[3] São áreas com alto grau de definição espacial, localizadas geralmente em um canto do ambiente, ou contra uma parede, claramente delimitada por, pelo menos, em três lados por barreiras formadas por elementos do mobiliário, parede, desnível do solo etc. Sua característica principal é o fechamento.

balbuciando - é possível dizer que esses materiais podem contribuir significativamente para a inserção dos pequenos no mundo da cultura. É claro que as experiências literárias dos bebês não podem se restringir a esse tipo de literatura, os bebês podem e devem ouvir boas histórias e apreciar os livros literários com a mediação dos adultos.

Assim, em meio aos livros literários e não literários, os bebês vivenciavam momentos de encantamento propiciado pela contação de histórias, pelas cantigas, pelos acalantos. Essas atividades ocorriam quase sempre no cantinho de leitura, mas outros espaços do berçário também foram utilizados e, em algumas ocasiões, os fantoches e o violão tocado por outra educadora contribuíram para enriquecer ainda mais esses momentos. Os bebês ficavam com o olhar atento aos livros, encantados com as ilustrações, os fantoches e a entonação da voz. Às vezes, respondiam com balbucios, risos e gritinhos, e em outras se dispersavam procurando outra coisa para fazer.

Nessa experiência, os livros mais usados para a contação de histórias eram os livros brinquedos do tipo *pop-up* com enredo envolvendo animais. De acordo com Parreiras (2015), na primeira infância esses livros "podem aproximar a criança dos livros e da leitura de um modo lúdico e descontraído". As crianças gostavam tanto dessas histórias que bastava que pegássemos os livros e as convidássemos para ouvir histórias, que elas nos acompanhavam e se sentavam próximas de nós. Após a contação, organizávamos um momento para que elas pudessem manusear os livros que haviam sido lidos.

É importante frisar que os bebês não eram obrigados a permanecerem nas rodas de histórias. Nós os convidávamos, e, a princípio, todos iam, com a nossa ajuda, mas a decisão de permanecer na roda era sempre deles. Também, algumas vezes, contávamos histórias em outros momentos, por exemplo, quando algum bebê nos mostrava um livro, aproveitávamos para lê-lo para ele.

Conclusões

Este trabalho discutiu duas experiências de leitura para/com bebês no contexto da creche, procurando contribuir para a discussão sobre a importância de os adultos, e especialmente, as professoras, lerem histórias e disponibilizarem livros para os bebês, com intencionalidade pedagógica.

Destacamos, assim, que não basta que os livros estejam fisicamente acessíveis aos bebês; é preciso que os adultos estejam disponíveis para interagir com eles, acolhendo, mediando e enriquecendo suas interações com a leitura e o livro.

Nas duas experiências, foi perceptível o protagonismo dos bebês nas interações com as narrativas dos adultos na contação de histórias, como na exploração do objeto livro. Os bebês se mostraram atentos e entusiasmados dialogando com as vozes, as posturas e os movimentos dos adultos nas diversas formas de contação de histórias.

Também, percebemos que as famílias valorizaram as diversas ações que foram propostas por nós, visto que participaram efetivamente das atividades, tanto no ambiente da creche, como em casa, lendo histórias para/com os filhos. Algumas famílias enviaram suas avaliações escritas acerca da experiência com a maleta viajante, relatando o quanto essa atividade possibilitou a aproximação delas com os filhos, e o quanto seus filhos se interessaram pelas histórias.

O artigo aponta para a emergência de experiências literárias nos berçários de creche como ação educativa potente de apropriação da cultura e produção de sentidos sobre o mundo. Tais experiências sugerem que os adultos podem e devem possibilitar, desde a mais tenra idade, o contato de bebês com a leitura. Recorremos a Rateau (2015, p. 26) para reafirmar que "O objetivo não é 'aprender a ler', mas compartilhar leituras para cultivar uma forma de 'leitura' que está presente em cada bebê que vem ao mundo."

Esperamos que as experiências que ora relatamos contribuam para ampliar as reflexões sobre a educação de bebês em creches que valorizem o contato com livros e a formação de leitores. Igualmente, apontamos para a emergência de políticas de formação de leitores que contemple bebês e crianças pequenas não só no contexto da creche, mas em outros ambientes, como as bibliotecas públicas.

Referências

BARBOSA, M. C. S. Prefácio: A leitura na creche: qual leitura? FARIA, A. L. G.; VITA, A. de. In: **Ler com bebês**: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

BONNAFÉ, M. **Los libros, eso es bueno para los bebés**. (Trad.) Lirio Garduño y Jean Pierre Buono. Barcelona, España: Editorial Océano, 2008.

BRASIL. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**. Bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB, UFRG, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

CADEMARTORI, L. As narratividades. In: BAPTISTA, M. C., COELHO, R. C. F., NEVES, V. F. A. , CORSINO, P., BARRETO, A. R. (orgs.). **Literatura na Educação Infantil**: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015.

FONSECA, E. Temperos para os tempos de leitura. In: _____. **Interações com os olhos de ler**: apontamentos sobre a leitura para a prática do professor de educação infantil. São Paulo: Blucher, 2012.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.

GUIMARÃES, R. **Encontros, cantigas, brincadeiras e leituras: um estudo acerca das interações de bebês, das crianças bem pequenas com o objeto livro em uma sala de berçário**. Porto Alegre, 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

LEGENDRE, A. Transformation de l'espace d'activités et échanges sociaux de jeunes et enfants em creche. **Psychologie Française**, n. 32, 1987. p 31-43.

MANTOVANI, S. Encorajar a ler na creche. In: FARIA, A. L. G.; VITA, A. de. In: **Ler com bebês**: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

MARTINS FILHO, A. J. Crianças e adultos: marcas de uma relação. In: _____ (Org.). **Infância Plural:** crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MUSATTI, T. Modalidades e Problemas do Processo de Socialização entre Crianças na Creche. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. 9ªed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PARRA, E. C. Os bons livros para bebês são aqueles que falam com eles, e não sobre eles. **Nova Escola**. São Paulo p. 30-32. Jan/fev 2013. Entrevista concedida a Elisa Meirelles.

PARREIRAS, N. **Confusão de línguas na literatura**: o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte: RH, 2009.

_____. **Do ventre ao colo, do som à literatura**: livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RH, 2012.

_____. Leitura: 5 perguntas sobre livro-brinquedos. Entrevista concedida a Bruna Nicolielo. **Educar para Crescer**. 06 de janeiro de 2015. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/5-perguntas-livro-brinquedos-733074.shtml> Acesso em: 10 de setembro de 2015.

PAULINO, G. Leitura literária. In: FRADE, I.C.A. da S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. de C. (orgs.) **Glossário CEALE** – Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. 2014. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/> . Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

RAMOS, A. M.; SILVA, S. R. **Leitura do Berço ao Recreio**. Estratégias de Promoção da Leitura com Bebês. Braga: Almedina, 2014.

REYES, Y.. Triângulo amoroso na primeira infância. **Revista Emília**. Set./2012. Entrevista concedida a Gabriela Romeu. Disponível em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=237>. Acesso em 15 de maio de 2016.

REYES, Y. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

RIBEIRO, E,; AMARAL, M. C. F.; JENEVAIN, N. B.Práticas de leitura e escrita na transição entre educação infantil e ensino fundamental: possíveis continuidades. In: MICARELLO, H.; SCHAPPER, I.; LOPES, J. J. M. **Itinerários investigativos**: infâncias e linguagens. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2012.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

RATEAU, D. Ler com as crianças pequenas. In: BAPTISTA, M. C., COELHO, R. C. F., NEVES, V. F. A. , CORSINO, P., BARRETO, A. R. (orgs.). **Literatura na Educação Infantil**: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015.

SOUZA, J. Mediadores de leitura. In: FRADE, I.C.A. da S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. de C. (orgs.) **Glossário CEALE** – Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/> . Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

TEBET, G. G. C. **Isto não é uma criança!**Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa. São Carlos, 2013. 154 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

TRISTÃO, F. C. D. **Ser Professora de Bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Florianópolis, 2004. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

YAZBEK, A. P. Leitura para bebês: muito além dos livros de pano e de banho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dqXNsobe_q4> Acesso em: 15 de setembro de 2015.

MONITOR ESCOLAR: EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO DISTRITO FEDERAL

Rayane Cristina Chagas Silva
Especialista em Educação Inclusiva
Universidade de Brasília
rayaneunb@gmail.com

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire
Doutora em Psicologia;
Universidade de Brasília
sandra.ferraz@gmail.com

RESUMO

O movimento inclusivo no Brasil é amparado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de 1996, a qual garante a matrícula aos estudantes com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. A conquista da inserção da pessoa com deficiência no contexto escolar brasileiro fez emergir necessidades desde a infraestrutura com fins a acessibilidade física, como rampas e banheiros adaptados, até a reorganização pedagógica, como a denominada adaptação curricular e a flexibilização do tempo para a aprendizagem. Para além das tais questões estruturais e normativas que caracterizam a rotina escolar, as práticas pedagógicas precisaram se reconfigurar mediante a necessidade do atendimento individualizado a alguns estudantes. Parte desse atendimento envolve desde o apoio para realização de higiene, alimentação, locomoção, bem como o apoio para a realização das atividades de aprendizagem. Assim, configurou-se um novo espaço profissional, cuja atuação, formação e reconhecimento ainda beiram a incerteza. O agente educacional que passou a ocupar esse espaço é chamado de professor de apoio, monitor e educador social voluntário, entre outros. Sua formação pode ser desde nível médio, incluindo graduação universitária em qualquer campo, até o de especialista em educação inclusiva. No Distrito Federal o cargo foi estabelecido pela portaria conjunta nº12 de 2008 que criou atribuições e determinou o ingresso por meio de concurso público de nível médio, de acordo com pesquisa realizada no portal da transparência no mês de dezembro de 2016 no quadro efetivo da secretaria havia 489 servidores ativos em sua maioria trabalhando na inclusão. Quem é esse profissional? Qual é a sua função social no processo de inclusão escolar? Quais os sentidos da experiência em lidar com as demandas escolares e as especificidades de aprendizagem da pessoa em processo de inclusão? Diante do exposto, este relato vem descrever a experiência de uma monitora concursada da Secretaria de Educação do Distrito Federal em turmas de educação inclusiva. É um relato que tece, de forma crítica e reflexiva, considerações sobre as realidades de estudantes com deficiência no ensino fundamental. Com isso, visa mobilizar discussões sobre formas urgentes e necessárias da profissionalização dos que atuam na inclusão e sobre práticas inovadoras com foco na participação social do sujeito que aprende, e assim, contribuir para a construção de uma escola de fato inclusiva.

Palavras-chave: inclusão, monitor escolar, apoio à inclusão, práticas pedagógicas.

1. Introdução

Entendendo a inclusão para além de uma política pública e uma determinação legal, mas sim como uma ética que vem desafiando e clamando por uma nova conjuntura no trabalho pedagógico. (MANTOAN, 2010). Precisamos entender que a inclusão é um processo. Enfatizamos processo, porque a inclusão ainda não está totalmente consolidada, e que ela se constrói e reconstrói dia a dia no âmbito de cada sala de aula e ambiente escolar. Nós somos os agentes dessa construção e como tal devemos nos posicionar numa constante ação-reflexão-ação.

Este trabalho discute o processo de inclusão a partir da experiência como monitora no Distrito Federal (DF) da primeira autora. Isso nos parece fundamental, uma vez que estamos em um momento histórico onde o papel, formação e função social do profissional que acompanha em sala de aula mais de perto os estudantes com deficiências ainda não está definido, dizemos isto, pois não há nacionalmente uma previsão legal e até mesmo uma concordância em quem é esse profissional. Ao mesmo tempo, problematizar como tem sido conduzida a escolha, formação, capacitação, valorização e a prática desse profissional que está tão voltado ao atendimento ao estudante com deficiência nos traz um parâmetro para entender como a inclusão vem sendo compreendida e conduzida.

De acordo com o paradigma da inclusão o conceito de deficiência é que ela é o resultado da interação das pessoas com deficiência com o meio em que vivem. Para Vigotski (1989), o defeito orgânico se realiza como “anormalidade social” da conduta. Assim, a pessoa com deficiência tem uma condição biológica e uma condição sociocultural diferenciada. Os obstáculos são gerados não pela insuficiência orgânica da pessoa com deficiência, mas pela falta de adaptação do meio em função da ausência de conhecimento e respeito à diferença.

Esse conhecimento e esse respeito têm sido valorizados na escolha do profissional que lidará lado a lado do estudante com deficiência? O aluno tem sido considerado em sua potencialidade? Ou as limitações que guiam o trabalho? Há que se pensar e refletir em como as políticas de atendimento a esse estudante tem sido estruturadas e a que tipo de visão de educação serve. O presente relato tem como objetivos: (1) Descrever a experiência de uma monitora concursada da Secretaria de Educação do Distrito Federal em turmas de educação inclusiva no ensino fundamental e (2) Refletir sobre aspectos relativos à prática, função e formação do monitor visando contribuir com o processo de construção da escola inclusiva e inovadora.

2. Educação inclusiva e o monitor escolar no Distrito Federal

Pautada por princípios norteadores o atual movimento da inclusão tem recebido apoio de organismos internacionais com a realização de reuniões com o objetivo de chamar atenção internacionalmente para o tema. A Conferência Mundial sobre "Necessidades Educativas Especiais" de 1994 em Salamanca - Espanha é considerada a mais importante no sentido de influenciar internacionalmente e impulsionar a inclusão. Defendendo que as escolas deveriam acolher toda criança independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e reconheceram a necessidade e urgência que o ensino chegasse a todas as pessoas na escola regular. A inclusão nesse sentido vai além da preocupação com as crianças com deficiência, ela prima também pela participação efetiva de todas as crianças independente de gênero, etnia, ou em situação de risco admitindo que todas suas especificidades devem ser respeitadas pela escola regular. (UNESCO, 1994)

Desde a Constituição Federal de 1988 a inclusão tem previsão legal no nosso país. Influenciados pelo movimento inclusivo internacional, a inclusão aparece na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de 1996 garantindo a matrícula aos estudantes com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, abrindo espaço ainda para classes e centros de ensino especiais. A partir de então, constata-se um aumento progressivo dos estudantes com deficiência na rede regular possibilitando, inclusive, a aumento desses educandos no Ensino Superior:

> O aumento de pessoas com deficiência no ensino superior, aparentemente, estaria relacionado com as novas políticas de inclusão e com uma maior conscientização promovida por movimentos sociais e organizações não governamentais. Apesar deste crescimento, o número ainda é muito baixo se comparado à totalidade do universo em estudo. (PASSERINO; PEREIRA, 2014, p. 937)

A conquista da inserção da pessoa com deficiência no contexto escolar brasileiro fez emergir necessidades desde a infraestrutura com fins a acessibilidade física, como rampas e banheiros adaptados, mas para além das tais questões físicas e normativas que caracterizam a rotina escolar, as práticas pedagógicas precisaram se reconfigurar mediante as especificidades. Há estudantes que demandam um tempo próprio para a aprendizagem e em muitas vezes é preciso repensar o currículo de modo que ele seja mais significativo. Outros precisam de apoio para realização de higiene, alimentação e locomoção; há os que demandam um atendimento mais individualizado para apoio à realização das atividades de aprendizagem. Essas novas demandas levaram à configuração de uma necessidade: mais de um profissional

na sala de aula. Quem seria ele? Um enfermeiro, para lidar com as necessidades da "doença"? Um cuidador, para se ocupar das necessidades básicas? Um professor, para lidar com as questões de aprendizagem? Um auxiliar, para apoio nas tarefas, principalmente, individuais?

Diante desses questionamentos ainda não há uma resposta convergente, mas sim muitos posicionamentos dissonantes acerca do perfil dessa pessoa, da atividade e, principalmente, da noção de inclusão. Devido a não normatização nacional a respeito do caráter desse agente educacional a sua atuação, formação e reconhecimento beiram a incerteza. Notamos que até mesmo a denominação varia a depender do contexto em que está inserido: monitor do DF se a forma de provimento for por concurso público, educador social voluntário, se por meio de contrato sem vínculo; professor apoio no Goiás; professor de apoio à inclusão no Paraná entre outros. (PARANÁ, 2003; FREITAS, 2013 e DISTRITO FEDERAL, 2016)

No DF o cargo de monitor foi estabelecido por portaria em 2008, essa norma criou atribuições básicas e determinou o ingresso por meio de concurso público de nível médio. O cargo de monitor pertence à carreira Assistência de Educação no DF. (DISTRITO FEDERAL, 2008). A admissão do agente educacional de nível médio é um ponto destoante das outras realidades em que muitas vezes o cargo é reconhecidamente da carreira magistério. O primeiro concurso de 2009 nomeou dois mil monitores. Atualmente, de acordo com pesquisa realizada no Portal da Transparência, apenas 489 servidores estão no cargo. Novo concurso foi realizado em 2016, não havendo novas contratações ainda.

As atribuições do monitor englobam atividades de cuidado, higiene e estímulo de crianças oficialmente reconhecidas em situação de inclusão. Os monitores acompanham os educandos com deficiência em sala de aula e em todos os ambientes escolares que este estudante precise acessar tais como: ônibus, parque, banheiro e até mesmo no espaço extraescolar, como é o caso dos passeios escolares. Para um estudante com deficiência física, o monitor faz a locomoção quando necessário, higienização, coloca órteses, transpõe da cadeira de rodas para onde for necessário. Para um estudante com Transtorno do Espectro Autista o monitor fica ao lado do aluno, o ambientaliza, atende mais individualmente suas necessidades, instrumentaliza com recursos como linguagens e códigos mais adequados às diferentes situações de aprendizagem. Importante salientar esse aspecto diverso do trabalho onde até mesmo atender estudantes com deficiências em comum não é a mesma situação, uma vez que cada estudante tem sua especificidade e essas singularidades são altamente complexas.

3. Objetivos

- Descrever a experiência de uma monitora concursada da Secretaria de Educação do Distrito Federal em turmas de educação inclusiva no ensino fundamental;
- Refletir sobre aspectos relativos à prática, função e formação do monitor visando contribuir com o processo de construção da escola inclusiva e inovadora.

4. Relatos de uma monitora: o encontro com o campo de trabalho

4.1 A abordagem metodológica no campo de trabalho

Este relato descreve a experiência de uma monitora concursada da Secretaria de Educação do DF (SEDF) em turmas de educação inclusiva. A monitora, primeira autora deste artigo, foi convocada para assumir o cargo em 2011 em uma cidade do DF onde trabalhou por dois anos. Nesse período realizou o atendimento individual de quatro estudantes. Um com Síndrome de Down, outro com Síndrome de Dandy Walker e dois com deficiências múltiplas. Em 2013, a monitora permutou para outra cidade do DF, onde trabalhou em três escolas, atendendo a cinco estudantes. Um com deficiência física, dois com transtornos do espectro autista (TEA) e dois com deficiências múltiplas. Atualmente, somam-se seis anos letivos de exercício da atividade de monitor e nove estudantes atendidos, sendo que alguns deles foram atendidos por mais de um ano, uma vez que a carga horária do monitor é 40h semanais, podendo ser distribuída como 20h em cada turno.

Ao longo da sua atividade profissional, ela manteve registros de suas experiências, com descrições e reflexões em diários, realização de entrevistas, conversas, aplicação de questionários e *surveys*. O campo educacional, assim, se transformou em lócus de pesquisa por meio de uma abordagem etnográfica e por meio da pesquisa-ação, de forma colaborativa com os sujeitos desse campo educacional e da formação acadêmica (FRANCO, 2005; JESUS, VIEIRA, EFFGEN, 2014), conforme detalhamento posterior. Por enquanto, faz-se necessário destacar que tal abordagem ao campo de construção de conhecimento considerou o pesquisador em seu lócus legítimo de atuação educacional. Portanto, a prática interventiva e a observação participante caracterizam o processo de pesquisa que ora se apresenta em formas de relato. O pesquisador não é alguém externo ao campo, mas um participante pertencente ao contexto. Nesse sentido, o processo de constituição do problema em pesquisa-ação envolve:

> Os desafios vividos por aqueles que praticam os espaços escolares, bem como as questões que instigam os olhares dos pesquisadores desencadeiam os movimentos que darão sustentação à questão investigada. A questão central e os diferentes aspectos que a compõem vão se constituindo na complexidade dos processos cotidianos. (JESUS, VIEIRA, EFFGEN, 2014, p. 780)

A reflexão sobre a prática aconteceu desde os primeiros anos como monitora. Ao ser convocada no concurso, a pesquisadora estava no terceiro ano do curso de pedagogia na Faculdade Educação da Universidade de Brasília. Nesse momento, o envolvimento com inclusão propiciou um estado de confronto e continua ressignificação dos estudos acadêmicos, além de se tornar a motivação e objeto da investigação. Tanto o estágio obrigatório supervisionado como o trabalho de conclusão de curso à época, tiveram como campo empírico o próprio lócus de atuação profissional como monitora. A relação entre universidade e escola favoreceu a escuta sensível dos diferentes envolvidos no processo de inclusão na escola e um aprofundamento teórico-metodológico necessário à formação de um professor pesquisador. Utilizando diferentes metodologias e estratégias, os estudos realizados foram ampliados para além da escola, no sentido de incluir as perspectivas dos diferentes segmentos da comunidade escolar sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiências no primeiro ano de ensino fundamental de nove anos (SILVA, 2013; SILVA, FREIRE; 2013).

Para o presente artigo, foram selecionados alguns relatos das diferentes experiências em diversas turmas do ensino fundamental I e II, escolas diferentes com estudantes de especificidades diferentes. De forma crítica e reflexiva, consideramos, a seguir, as realidades de estudantes com deficiência no ensino fundamental com relação a esse atendimento mais especificamente.

4.2 As pedras e as pérolas constituídas e constituintes desse campo

Relato 1 – Monitor, quem é você?

"Na primeira semana de aula, quando eu trabalhei em um terceiro ano de ensino fundamental acompanhando um aluno com deficiência física, as frases que escutava com mais frequência eram: "Qual é o nome dele? Ele é doente? Nasceu assim? Você é a mãe dele?" Ao passo que eu respondia da seguinte maneira: "pergunte o nome dele à ele; ele é capaz demais de ouvir e te responder". Explicava que ele tinha uma deficiência física e que não era um doente; que eu era uma profissional concursada, que o auxiliava para que ele pudesse realizar as atividades na escola. Observo que ainda a presença da pessoa com deficiência, inclusive

deficiência física, causa estranhamento. Quanto ao adulto que o acompanha, a primeira figura que povoa o imaginário das pessoas é a de um cuidador, e não de um educador.” (2014)

Quando se fala em inclusão, um dos grandes entraves é a formação do profissional que lidará com esse estudante, especialmente no acompanhamento individual. Os professores de aulas inclusivas, em geral, destacam que sua formação é insuficiente e demandam muito mais para lidar com as especificidades dos estudantes com deficiências. (SILVA; FREIRE 2013) Sendo assim, como dizer que a formação em nível médio é suficiente para um cargo e prestar um atendimento individualizado a estudantes tão diversificados? A questão da formação é a grande chave para este agente educacional.

Uma “distorção de personalidade” presente em nosso perfil de monitor é estar na carreira da assistência à educação e não se encaixar lá, os assistentes a educação são: porteiros, vigias, secretario escolar, dentre outros, nenhum deles está em contato direto em sala de aula com aluno e nenhum presta atendimento em atividades pedagógicas. Seria preferível aos monitores a carreira magistério e especialização em educação? No Paraná, o professor de apoio permanente é um formado em curso normal ou graduação, habilitado ou especializado em educação especial, ele presta atendimento educacional ao aluno que necessite de apoios intensos e contínuos no contexto do ensino regular. (PARANÁ, 2003)

Como um cargo publico que ainda não está consolidado é importante relatar que nos primeiro anos do cargo os monitores faziam “instrumentalização de sonda” somente com a orientação dos pais, posteriormente saiu uma documentação proibindo essa prática que é função de um técnico de enfermagem. Isso demonstra como os profissionais não sabiam ao certo de quem eram ou de que papeis deveriam desempenhar. (DISTRITO FEDERAL, 2010) É preciso definir esse papel bem marcadamente o monitor deve ser o profissional com formação mínima em nível superior em educação e posterior especialização em inclusão com vistas a apoiar os processos de aprendizagem dos mais diversos sujeitos. Deve ser um agente capaz de instrumentalizar situações de aprendizagem com significado, fazer uso da tecnologia, ir muito além da higiene e do cuidado, acredito que a inclusão teria muito a ganhar se a política pública fosse guiada para esse lado.

Ainda pensando nessas questões e adicionando o fato da coexistência no DF do monitor e do educador social voluntário. Saliento que este último não tem vínculo empregatício, recebe um auxílio de custo por dia trabalhado, não recebe o dia que apresenta atestado médico, não tem direito a férias. Sendo assim, pouco compromisso tem com o trabalho, é comum a rotatividade por ano devido a desistências e o alto índice de faltas. O atendimento ao aluno fica precarizado, e ademais a isso no imaginário de muitos profissionais

da escola educadores e monitores são uma mesma categoria, uma vez que cumprem uma mesma função.

Como é visto o profissional pelos outros atores escolares? Os professores e demais estudantes que já tiveram estudantes com deficiência em sala de aula que eram acompanhados por monitores conhecem a função do monitor, e o veem como um professor que acompanha bem de perto seu colega de classe. Dos demais estudantes da escola é recorrente ouvirmos a pergunta: você é mãe dele? Devido ao acompanhamento tão individualizado, diferente de um acompanhamento de um professor. Aos demais profissionais da escola, o monitor é questionado se é servidor ou educador voluntário.

Relato 2 – Você é monitor de quem?

"Seis anos letivos, duas coordenações regionais, quatro unidades escolares, dois turnos de trabalho, doze turmas, muitos professores, nove estudantes. De quem fui monitora? Inegavelmente fui monitora dos meus alunos oito meninos e uma menina. Crianças capazes e motivadas. Eles e suas famílias foram virando, sem medo de me tornar piegas, meus parceiros nessa caminhada que é a educação inclusiva. Sou vista pelos alunos que acompanho como uma monitora amiga e afetiva."

O estudante em situação de inclusão como apresentado neste relato tem um professor e um monitor, por vezes o professor se posiciona para a turma e exclui o estudante com deficiência, negando-lhe voz, reconhecimento e participação das atividades coletivas, delegando ao monitor o a responsabilidade por ser o professor exclusivo desse aluno, se assim fosse ele não estaria em sala. Gindis (2003), em estreita relação com Vigotski (1989), enfatiza que o estudante com deficiência apresenta uma qualidade específica de desenvolvimento e que pode e deve se beneficiar das práticas culturais para que se desenvolva. O professor de uma aula inclusiva que delega ao monitor ou a um assistente o "cuidado" do desenvolvimento do estudante com deficiência privando-o das práticas sociais rotineiras da escola, está depondo contra o movimento de inclusão. Para que haja uma inclusão de fato, é necessária uma iniciativa coletiva, o envolvimento de toda a sala de aula e de toda a comunidade escolar. Não apenas uma adaptação curricular ou uma lei garantindo a inclusão.

> A educação especial deve propiciar um contexto especialmente preparado onde toda a equipe de profissionais seja capaz de servir às necessidades individuais da criança com deficiências exclusivamente. (GINDIS, 2003, p. 212, tradução nossa)

O aluno está incluído para fazer parte da rotina e aprender com os pares e o monitor está lá para instrumentalizar e ajudar o professor quando isso não acontecer. Por exemplo, minha aluna atual que tem TEA, assiste às aulas e quando esporadicamente se agita e precisa levantar e sair da sala para espalmar as paredes do corredor, sou eu quem a acompanho, espero o seu momento passar, volto pra sala, retomo o que se passou, se ela perdeu uma cópia providencio uma xerox, se perdeu uma explicação, providencio com a ajuda do professor a síntese da explicação e assim por diante o que for necessário na situação.

É importante salientar que o monitor não é o único profissional responsável, mas sim o mais próximo àquele estudante, pois fica mais tempo com ele. O professor tem sua responsabilidade na aprendizagem desse aluno, o porteiro na segurança da entrada e saída, todos com relação a socialização afinal são todos profissionais da educação. O monitor não pode ser visto como a tabua de salvação para os desafios da inclusão do aluno, se o trabalho for colaborativo tem muita chance de dar certo. A visão tem que ser de que juntos nós temos que alcançar o aluno e se ele não aprendeu, foi porque ainda não o alcançamos, vamos tentar outro recurso.

Relato 3 – Como você chegou aqui?

"Dos nove estudantes atendidos dois conseguiram o atendimento do monitor por determinação judicial. Nestes casos o aluno já perdeu um tempo do ano letivo e a rotina precisa ser construída em meio ao ano, tudo fica mais complicado. Fora o desgaste do pai e da mãe."

Outro ponto muito importante é: Quem tem direito a esse monitor? Existindo hoje somente 489 profissionais em todo o DF e 703 unidades escolares na rede pública, de acordo com informação encontrada no site da SEDF, sabendo que a inclusão é uma realidade das escolas do Brasil e DF é visível o déficit de profissionais, não é possível nem mesmo ter um profissional por escola.

Não são todos os estudantes que necessitam de apoio de um monitor em sala de aula. Há pessoas com deficiência físicas que tem vida autônoma, outros estudantes com transtornos que outros tem transtornos e síndromes e não demandam apoio à realização das atividades de

aprendizagem, enfim, há variações quanto a essa necessidade, entretanto há prioridades em portarias regulamentadas pela SEDF. Os estudantes em que os monitores são enviados prioritariamente consiste em: Transtornos do Espectro Autista , os estudantes com Deficiências Múltiplas e os estudantes com Deficiências Físicas Altas Necessidades. DISTRITO FEDERAL, 2013) Dessa maneira um estudante com síndrome de Down ou outro que realmente precise do apoio do monitor só conseguirá depois de entrar na justiça e aguardar os tramites legais. A política pública deveria organizar um atendimento mais satisfatório e isso perpassa pela convocação de mais profissionais, pela existência de pelo menos um profissional em cada escola. De modo que minimizaria o desgaste dos pais, evitando a perda de aulas, até mesmo a adaptação turma/estudante/escola seria feita desde o início do ano letivo.

Relato 4 – Qual a sua função?

"Todo ano acontece a redistribuição dos monitores de acordo com as carências das escolas e a classificação do concurso. Uma mãe muito satisfeita com o trabalho realizado com a filha numa tentativa de manter-me por mais um ano enviou uma carta a regional de ensino salientando que queria que não mudassem o profissional. A mãe disse que não era menosprezando os outros profissionais que já haviam trabalhado com a filha, mas que a monitora e aluna construíram uma amizade que tinha contribuído para o bom andamento da rotina escolar, que a aluna tinha melhorado significativamente em aspectos de comunicação social até mesmo em casa, estava desenvolvendo muito bem na escola e estava muito feliz. O documento não alterou em nada a redistribuição, mas serve como valorização de um trabalho pautado na afetividade e na prova de como é possível uma mudança quando se acredita." (2015)

Entendendo que a educação e as escolhas das políticas públicas não são aleatórias, como diz o patrono da educação "não há educação neutra, toda neutralidade afirmada é uma opção escondida" (FREIRE, 1980, p. 49), não existe posicionamento neutro, mas sim posicionamentos que defendem uma visão de educação. Um educador voluntário uma vez comentou que não ficava muito em sala e preferia realizar as atividades externamente com o estudante com TEA, ou que quando em sala, ficava nas últimas cadeiras para não atrapalhar, pois o seu aluno fazia muito barulho. Esse é um exemplo de ausência de respeito à diferença destaco que a formação mínima deste profissional é de nível médio, seu contrato é de um ano,

e sua capacitação de acordo com a portaria nº 48 de 10 de março de 2016 será dada pelos professores da rede de apoio das unidades escolares.

O respeito à diferença têm sido valorizados na escolha do profissional que lidará lado a lado do estudante com deficiência? O aluno tem sido considerado em sua potencialidade? Que visão de educação tem esse profissional? Ele não estava atrapalhando a turma e o professor, mas estava atrapalhando completamente a inclusão do estudante que sendo retirado de sala não ia ter a oportunidade de aprender a conviver naquele espaço. Há que tipo de educação serve uma política que coaduna em profissionais com formação mínima, alguns sem vínculo profissional, sendo redistribuídos anualmente e não criando vínculos com nenhuma escola para atender alunos com especificidades diversas em sala de aula? Serve a uma ideia segregadora e reducionista de educação, uma visão que pensa o atendimento dos estudantes com deficiências ano a ano pontualmente.

Porém ao passo que a realidade tem esse viés conservador e reprodutor de injustiças, há uma força inovadora presente nos sujeitos movidos pela sua autonomia, a inclusão tem feito também o papel de mexer com as estruturas e convidar os sujeitos escolares a repensar e questionar. Exemplificando esse movimento de questionamento temos a criação da Associação dos Monitores do DF, surgiu diante da necessidade de representatividade e da sensação de não pertencimento do sindicato dos auxiliares da educação do DF. O movimento começou em dias paralisações gerais e reuniões com monitores de todo o DF todas as questões de formação, redistribuição, coexistência de educadores sociais são discutidas coletivamente numa tentativa de buscar melhorias no atendimento do estudante e valorização do cargo.

Relato 5 – Como você trabalha?

“Na minha prática eu instrumentalizo um conteúdo com um vídeo no celular, usando a tecnologia a favor do desenvolvimento, aliando áreas de interesse do estudante com o conteúdo e favorecendo uma aprendizagem significativa. Reservo momentos na rotina onde o estudante possa ter na escola um momento de fazer algo que goste muito, citando alguns exemplos das áreas interesse de alguns estudantes que já tive: leitura de gibi, deitar no chão da quadra observando o céu, correr pelo corredor para espalmar a parede, jogar no computador/celular, permitir esses momentos e combinar horários para essas atividades de preferência geram satisfação e alegria na criança, simpatia pelo profissional que muitas vezes por dia só dita regras e limites. Esse é um ponto chave da construção da afetividade nos meus

estudantes atendidos. Para além dessas questões também abro espaços que favorecem aos pares e família o conhecimento da potencialidade destes estudantes. Por exemplo, maneiras para que o aluno dance na festa junina, participe de brincadeiras fazendo as adaptações necessárias: Um vivo morto para uma pessoa com deficiência física é modificado e pode ser feito levantando e abaixando as mãos, ou a cabeça. Em outro caso onde aluna que faz desenho, produzimos um vídeo com letra ilustrada sobre aceitar as diferenças e enviamos para as redes sócias da família que ficou encantada com a produção. Somos nós agentes da educação nos responsabilizando pela construção da concepção de indivíduo capaz."

Como educadores devemos acreditar na mudança, "ser rebeldes e não resignados" (FREIRE, 2000) e diante disso organizar a nossa ação político-pedagógica. A potencialidade do aluno deve ser considerada, e as limitações devem ser minimizadas com recursos. Por exemplo, minha aluna atual tem resistência em fazer cópias extensas do quadro. Como recurso, os professores do 7º ano do ensino fundamental já trazem a folha impressa, ás vezes com lacunas para que ela preencha as informações que deve dar mais atenção. Pode-se tirar cópias do caderno do professor, ou fotos do quadro, enfim há uma infinidade de recursos. Noto inclusive que muitas vezes o que é bom para a minha aluna seria bom para todos, como a atividade de completar lacunas, mas a rigidez em fazer atividades tradicionais de cópias ainda é forte.

Ao pensar sobre a nossa ação político pedagógica na inclusão Mantoan diz que:

> O ensino inclusivo não celebra a diferença, mas a questiona. O professor não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado, que é tão almejada pelos que apregoam a (falsa) homogeneidade das salas de aula. Antes, está atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as. (MANTOAN, 2013, p. 103)

A singularidade de cada estudante, não só dos com deficiência, precisa ser vista e valorizada, minha aluna é como diz ela "Uma ótima artista de computador", um outro estudante sabe programar computador, o outro adora jogar no celular. E então as escolas costumam proibir o uso de celular, bem como de aparelhos eletrônicos. A escola sequer escutou os alunos, as vozes estão lá se complementando e tem muito a se construir sendo diferentes, mas a ideia de homogeneização ainda é mais forte.

5 Considerações Finais

Em nosso trabalho, insistimos no estabelecimento de vínculos entre políticas e a construção de saberes. Observamos a necessidade de mais pesquisas no âmbito e campo que regem as políticas educacionais, no sentido de possibilitar o desenvolvimento do trabalho, das práticas e, especialmente, dos sujeitos.

> É preciso implementar políticas sociais comprometidas com a constituição de uma justiça social global, visando à garantia dos direitos sociais, bem como de uma justiça cognitiva global comprometida com a validação de todos os saberes (JESUS, VIEIRA, EFFGEN, 2014, p. 776)

Nesse sentido, o relato que ora se apresenta, socializa realidades ainda em emergência no campo educacional em função do desdobramento dos movimentos pela inclusão. Será a função do monitor escolar constitutiva da busca por uma educação de qualidade para todos e por uma educação cidadã, democrática e inclusiva? Ou será uma figura passageira e isolada, um remendo de uma política pontual? Uma forma mais barata de prestar um atendimento necessário?

Além de valorização do profissional com ações pontuais em relação a práticas que já existem, por exemplo, ter um voluntário cumprindo atribuições muito semelhantes à de servidor público pode gerar certa desvalorização ao cargo. Mostra-se urgente e necessária a profissionalização dos que atuam na inclusão. Há que se investir na formação superior e especializada em educação inclusiva, fomentar e possibilitar a formação desses agentes com vistas a formar sujeitos ativos e reflexivos de sua prática, valorizando os saberes essenciais à prática inclusiva o foco na participação social do sujeito que aprende, contribuindo assim para a construção de uma escola de fato inclusiva.

Construção de uma escola onde os nossos estudantes , quando digo estudantes digo todos, sintam-se acolhidos e felizes, ouvidos e valorizados naquilo que melhor sabem fazer e naquilo que não sabem fazer, que se sintam apoiados e desafiados a superar suas dificuldades. Onde os pais tenham acesso aos direitos dos seus filhos sem precisar brigar por isso na justiça, os profissionais façam um trabalho colaborativo e construam a inclusão, que nada mais é que ações conscientes de acolhimento no nosso dia a dia.

6. Referências

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Portaria nº 12 de 15 de dezembro de 2008.** Diário Oficial do Distrito Federal de 17 de dezembro de 2008, página 21.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Circular nº 148/2010 - SGPIE de 14 de abril de 2010.**

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Portaria nº 48 de 10 de março de 2016.** Diário Oficial do Distrito Federal de 02 de março de 2016, página 21.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREITAS, A. O. **Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, 2013.

GINDIS, B. Remediation through Education. Socioluctural theory and children with special needs. In: A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev & A. Miller (Org.), **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context.** New York: Cambridge University Press, 2003, p. 200-221.

JESUS, D.M.; VIEIRA, A.B.; EFFGEN, A.P.S. **Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica**: em busca de uma epistemologia. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Construir a escola das diferenças**: caminhando nas pistas da inclusão. Salto para o Futuro v. 20, p. 14-22, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Para uma escola do século XXI.** 1. ed. Campinas, 2013.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/03**. Curitiba, 2003.

PASSERINO, L. M.; PEREIRA, A.C.C. Educação, Inclusão e Trabalho: um debate necessário. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, p. 831-846, jul./set. 2014.

PORTAL DA TRASPARÊNCIA DO DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa de cargos de monitores ativos no DF em dezembro de 2016**. Disponível em: www.transparencia.df.gov.br/#/servidores/orgao. Acesso em: 14 de fevereiro de 2017.

SILVA, R. C. C. **Inclusão escolar**: entre o discurso e a prática. Monografia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, R. C. C.; FREIRE, S. F. C. D. Inclusão escolar: entre o discurso e a prática. **XXXIV Simpósio Interamericano de Psicologia**, UnB-UniCEUB, Brasilia, 15-19 jul. 2013. (Apresentação de Trabalho).

SITE DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Organograma**. Disponível em: www.se.df.gov.br/sobre-a-secretaria/organograma.html. Acesso em: 18 de fevereiro de 2017

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação**: Sobre necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, 7-10 de junho de 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989.

O ESPAÇO FÍSICO INSTITUCIONAL DA CRECHE E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO–RACIAIS

Aretusa Santos Rosa
Doutoranda do PROPED/UERJ
saaretusa@gmail.com

Ana Rosa Costa Picanço Moreira
Doutora em Educação/UFJF
anarosamaio6@gmail.com

Letícia de Souza Duque
Mestranda em Educação do PPGE/UFJF
leticiadesduque@gmail.com

Agência financiadora: PROEX/UFJF e CAPES

RESUMO

O trabalho discute uma experiência de formação em serviço de educadores de uma creche municipal de Juiz de Fora/MG, focalizando as implicações do espaço físico/ ambiente institucional, enquanto elemento importante e indispensável da proposta curricular de cuidado e educação da infância de 0 a 3 anos.. Os pressupostos teórico-metodológicos estão ancorados na abordagem sócio-histórico-cultural de Vigotski, para a qual o ser humano constitui-se e é constituído por relações sociais e culturais marcadas por suas historicidades, em diálogo com autores que problematizam criticamente as três áreas envolvidas: espaço, infância e relações étnico-raciais no Brasil. Entendemos que as desigualdades raciais são produzidas por meio de classificações sócio-espaciais racializadas, que não podem ser entendidas de modo simples. As ações formativas ocorreram por meio de "encontros reflexivos", que são contextos de discussão das práticas pedagógicas. Esses encontros foram realizados com todas as educadores da creche, durante os meses de setembro a novembro de 2016, com o propósito de pensar crítica e colaborativamente sobre o planejamento e a organização dos espaços da instituição. Foram discutidas com as educadoras fotos e observações produzidas pelas autoras, problematizando escolhas e localizações de brinquedos, painéis, entre outros elementos espaciais. Os resultados apontam para a emergência de olhares mais críticos para as questões étnico-raciais presentes na organização espacial, reverberando em algumas transformações dos ambientes que levaram em conta aspectos étnicos e culturais dos adultos e crianças que convivem nessa creche. Acreditamos que essa experiência abre portas para possibilidades efetivas de promoção da igualdade racial na instituição, bem como para a discussão do espaço físico/ ambiente como instrumento para a construção de práticas educativas na creche mais inclusivas e equânimes, comprometidas com a educação das relações étnico-raciais.

Palavras-chave: creche; espaço; relações étnico-raciais; infância.

Introdução

E acredito, acredito sim
que os nossos sonhos protegidos
pelos lençóis da noite
ao se abrirem um a um
no varal de um novo tempo
escorrem as nossas lágrimas
fertilizando toda a terra
onde negras sementes resistem
reamanhecendo esperanças em nós.
(Conceição Evaristo, 2008)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERER (BRASIL, 2004), que orientam os pressupostos que fundamentam a promulgação da Lei 10.639/03, é um documento indutor de políticas curriculares educacionais, cujo conteúdo expressa resultados de pesquisas, estudos e lutas de diversos e diferentes agentes reivindicadores da igualdade racial no Brasil que caracterizam o Movimento Negro Brasileiro. Tal política indutora possibilita fortalecer as esperanças em um novo tempo, de uma nova educação e, por conseguinte, de novos modos de relação humana.

As DCNERER trazem em seu bojo o enfrentamento das marcas da colonialidade no campo educacional brasileiro com vistas à sua superação ao propor a reeducação das relações étnico-raciais. Isto implica, necessariamente, repensar o comportamento entre humanos, ou ainda, repensar em quais bases têm sustentado algumas das referências de humanidade, por vezes estruturadas numa perspectiva eurocêntrica. Segundo esse documento, as relações entre negros e brancos, no Brasil, precisam ser reeducadas. Nessa direção, o texto aponta: “Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos.” (BRASIL, 2004, p. 15).

Portanto, parece-nos importante problematizar com os educadores, no contexto da formação em serviço, os modos como a organização e a estética dos espaços da creche educam para as relações étnico-raciais, no sentido de possibilitar-lhes a construção de outros olhares à organização espacial no seu fazer pedagógico. Entendemos que a teoria não deve sobrepor-se às experiências do educador, nem tampouco as experiências devem fugir da análise crítica. Nesse sentido, a problematização das práticas pedagógicas, em diálogo com a teoria, pode se constituir no principal fator desencadeante de transformação e potencialização das ações dos educadores. Como destaca Bodnar (2013, p. 210), “O ponto de partida para esse

diálogo deve ser a própria prática pedagógica, que contem em si uma teoria – que, para se tornar práxis, precisa ser refletida, e, a partir daí, transformada."

O pressuposto teórico que embasa o presente relato de experiência é a perspectiva sócio-histórico-cultural de Lev Vigotski (1896-1934), para a qual o ser humano constitui-se e é constituído por relações sociais e culturais marcadas por suas historicidades e espacialidades. Para ele (VIGOTSKI, 2010/1935), o espaço só pode ser compreendido a partir das relações concretas estabelecidas com os indivíduos. Em "Quarta aula: a questão do meio na pedologia", Vigotski explica que o meio (espaço/ambiente/lugar) nunca é estático e absoluto, na medida em que se modifica a cada momento da vida da criança, a partir de suas vivências. Para ela, o ambiente é o seu mundo, um contexto de interações que vai ganhando novos sentidos conforme suas experiências cotidianas. Nesse sentido, o ambiente e a criança formam uma unidade indissociável, onde cada aspecto só pode ser compreendido na relação com o outro.

Também dialogamos com autores que abordam criticamente a infância, o espaço e as relações étnico-raciais, tais como Bento (2002); Santos (2007; 2012); Dias (2007); Moreira (2010), e, Trinidad (2011).

O estudo concebe a perspectiva de raça a partir das contribuições do cientista social Aníbal Quijano (2005; 2010) como uma categoria mental, histórica e arbitrariamente construída que tornou-se estrutural e estruturadora das relações sociais e intersubjetivas no Brasil, na América Latina e no mundo.

A concepção de raça no trabalho, portanto, não se sustenta na perspectiva predominante nas teorias raciais dos séculos XVIII-XIX (SCHWARCZ, 1993; MUNANGA, 2004), que a apresentavam como uma categoria inata ou biológica. Pelo contrário, raça é concebida como uma categoria relacional (BENTO, 2002), social e histórica que a partir do século XVIII-XIX se reconstituiu com base em atributos corpóreos eurocentrados, dividindo as relações de poder na dicotomia entre europeus ou brancos x não europeus ou não brancos, e ganhou um tratamento universalizado e construiu tais identidades (QUIJANO, 2005; MUNANGA, 2004).

A opção por trabalhar com a terminação "étnico-racial" adota a perspectiva das DCNERER (BRASIL, 2004, p. 13), que em consonância com a perspectiva de Quijano (2005) e de Munanga (2004), explicita que as relações entre negros e brancos no Brasil não são pautadas somente nos atributos corpóreos, mas também à raiz cultural plantada na ancestralidade africana.

Objetivo

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar e discutir uma experiência de formação em serviço de educadores[1] desenvolvida numa creche pública do município de Juiz de Fora/MG, a qual visa a problematização dos modos como o espaço físico institucional é organizado e educa bebês e crianças para a educação das relações étnico-raciais.

Tal é experiência está inserida num projeto de extensão desenvolvido pelo Grupo Ambientes e Infâncias (GRUPAI), intitulado "Ambientes da infância e a formação do educador de creche" (PROEX/UFJF, 2016-2017), na interface com uma pesquisa de doutoramento, desenvolvida pela primeira autora.

Método

A experiência está circunscrita a três "encontros reflexivos" abordando a temática do espaço e as relações étnico-raciais, realizados com os educadores de uma creche municipal de Juiz de Fora, MG, durante os meses de setembro a novembro de 2016, com duração de duas horas cada.

Os encontros reflexivos são contextos criados para a reflexão crítica e colaborativa sobre as práticas pedagógicas. Nossa intervenção, portanto, é propiciar o movimento de ideias, a partir do coletivo, explicitando tensões e conflitos, e a emergência de sentidos outros para aquilo que está naturalizado em termos de prática pedagógica.

Desenvolvimento

Em 2016, a creche atendia a cerca de 150 crianças com idades entre três meses e três anos e onze meses oriundas do bairro onde está localizada e adjacências. A instituição situa-se numa região da cidade que mescla paisagem rural com urbana. É considerada uma das maiores creches da rede municipal em extensão, possuindo área verde em todo o entorno da edificação, solários, pátios interno e externo, salas de referências (berçários e salas de atividade), brinquedoteca, sala multiuso, sala de artes, sala de leitura (*Literakids)*, refeitório, sala das educadoras, secretaria, banheiros, despensa e cozinha. As salas de referência são em número de dez, e abarcam agrupamentos de bebês e crianças por faixa etária (BI, BII a, BII b,

[1] Para fins deste trabalho, são considerados educadores todos os profissionais que atuam na creche: a coordenadora, as professoras, os auxiliares de serviço gerais, as cozinheiras e a assistente administrativa.

BII c, 2 anos a, 2 anos b, 2 anos c, 3 anos a, 3 anos b e 3 anos c). Vale ressaltar que esses ambientes são amplos e arejados, além de demonstrarem a presença da sensibilidade estética das educadoras.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da creche - PPP de 2014, a preocupação com a organização dos espaços é constante, como pode ser visto no fragmento a seguir retirado desse documento: "(...) também discutimos e refletimos sobre a organização dos diversos espaços da creche e organizamos de dois em dois meses algum espaço para ser modificado" (CRECHE, 2014, p. 14). A proposição de reorganizar os ambientes permanentemente foi fruto do projeto de trabalho citado, o qual possibilitou aos educadores repensar e redimensionar o papel dos espaços em suas práticas, buscando qualificá-los a partir da participação das crianças e famílias.

Tanto o PPP (CRECHE, 2014) quanto o projeto "Reflexões sobre os espaços" (CRECHE, 2013), aliado ao interesse da direção/coordenação da creche, nos forneceram subsídios para a escolha da instituição onde a intervenção se realizaria.

Segundo nossas observações, as educadoras que atuavam diretamente com as crianças nos agrupamentos eram em sua maioria negras. À exceção da coordenadora da creche, seis educadoras e três profissionais de serviços gerais, dois homens e uma mulher, foram facilmente identificados por brancos em função do tom da pele e dos cabelos lisos ou alisados. As demais profissionais, nove educadoras e três serviços gerais, todas mulheres, seguindo o modo de identificação do IBGE, foram identificadas por nós como pretas e pardas, considerando exclusivamente o tom de pele.

As crianças que frequentavam essa creche também eram em sua maioria negras. Em correspondência com os dados estatísticos da sociedade mais ampla, o número de crianças com a cor da pele parda era superior ao número de crianças com a pele da cor preta e com a pele da cor branca. Esta identificação também se confirmou no PPP: "No que se refere a etnia, as pessoas se declaram em sua maioria pardas, porém há a presença também de pretos e brancos" (PPP da creche, 2014, p. 07).

Por meio de registros fotográficos procuramos problematizar junto ao coletivo de educadores nos encontros reflexivos, o espaço físico/ambiente da instituição parceira a partir dos diversos espaços/ambientes que caracterizam a instituição.

Neste trabalho focalizamos a sua estética externa, mais especificamente do ambiente de entrada na creche enquanto primeiro espaço institucional que acolhe crianças, adultos, profissionais, famílias e quaisquer outros visitantes. Em consonância com tal perspectiva procuramos problematizar a importância também das referências literárias nos processos de

educação das relações étnico-raciais de bebês e crianças, enquanto parte integrante do espaço físico.

Na definição de Forneiro (1998), espaço físico institucional não é um recipiente a ser preenchido e também não está circunscrito a elementos físicos. Para ele (FORNEIRO, 1998, p. 233), o espaço "também compreende os objetos do espaço [materiais, mobiliário, elementos decorativos etc.] e a sua organização [diferentes formas de distribuição do mobiliário e dos materiais dentro do espaço]."

O espaço/ambiente é concebido como matéria indivisível na qual e com a qual a humanidade constrói e materializa sua história. Como afirma Milton Santos (2015, p. 1), "a História não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social".

De acordo com Fanon (2008, p. 135), "há (...) uma série de proposições que, lenta e sutilmente, graças às obras literárias, aos jornais, à educação, aos livros escolares, aos cartazes, (...) penetram no indivíduo – constituindo a visão do mundo da coletividade à qual ele pertence."

Entendemos que é por meio e no espaço que se configura a "série de constelação de dados", mencionada pelo autor. As obras literárias, os jornais, a educação, os livros escolares, os cartazes, o cinema, a rádio que Fanon menciona são construídos e materializados no e pelo espaço.

É também pela disputa dos usos e apropriações de diversos e diferentes espaços de interação humana que o processo de racialização se evidencia. Para Renato Emerson dos Santos (2012, p. 44):

> Essa organização espaço-temporal das relações sociais delineia que, nos momentos e lugares em que se define o acesso às riquezas que a sociedade produz (acesso a educação, emprego, saúde, conhecimento e seus instrumentos de produção, posições de poder, etc.), as diferenças raciais são mobilizadas na forma de verticalidades e hierarquias, assim produzindo e reproduzindo inequivocamente as desigualdades raciais.

As desigualdades raciais são produzidas, portanto, por meio de classificações sócio-espaciais racializadas que não podem ser entendidas de modo simples, seguindo a perspectiva de Santos (idem), elas são engendradas em princípios dinâmicos e complexos, que podem se associar a "outras variáveis para compor um sistema de dominação, controle e exploração social." (idem, p. 48). Permite, por vezes, descaracterizar ou disfarçar a agressividade do racismo.

> E, como a raça é uma variável frequentemente associada a outras, um mesmo indivíduo pode, por exemplo, ser classificado branco num contexto e em outro (mais elitizado) ser classificado como "nordestino" (sendo no Rio de Janeiro, ele seria pejorativamente chamado de "paraíba", o que nesse contexto elitizado corresponderia a ser distinto da elite branca, ou seja, um "não branco"). Não há, portanto, categorias estáticas, ou um único sistema de posições fixas que "aprisione" indivíduos nas suas categorias. (idem)

A categoria mental raça, associada a outras, possibilita um complexo sistema de associações e reassociações que dão mobilidade e diferentes matizes às tessituras espaciais cotidianas. Contudo, ao não prescindir das referências de "branquitude" (BENTO, 2002; FANON, 2008), conferem certa estabilidade de privilégios e dominação socioeconômica do grupo branco. (QUIJANO, 2010).

Problematizamos com o grupo de educadores o planejamento dos ambientes. Questionamos as crenças e concepções de criança e educação que nele estão presentes, indagando o quanto tais ambientes contribuíam para a construção das identidades negras das crianças. Problematizamos o espaço como elemento de disputa, onde se mobilizam e materializam estruturas de poder e intercambiam as mais diversas e complexas interações humanas. No espaço e por meio do espaço as relações étnico-raciais são grafadas (SANTOS, 2012) e mobilizadas nos mais diversos significados e interesses.

Forneiro (1998, p. 231) cita Battini (1982) para afirmar que o espaço é vida, nele a vida acontece e se desenvolve. Ao falar especificamente dos espaços educativos, Forneiro (idem) aponta

> Quando entramos em uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc., tudo nos fala do tipo de atividades que se realizam, da comunicação entre os alunos (as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo, dos interesses dos alunos e dos professores (as).

Na mesma direção, Moreira (2011), fundamentada em Lefebvre, argumenta que o espaço é processual. Ao investigar o processo de apropriação do espaço por educadores de uma creche institucional, a autora apontou que o desenvolvimento infantil ocorre em cenários e ambientes culturalmente organizados, os quais afetam esse processo. Nesta perspectiva os arranjos espaciais, isto é o modo como os objetos e mobiliários estão dispostos e são utilizados, interferem significativamente nos processos de desenvolvimento das crianças.

A grafagem do espaço da creche é um dos instrumentos de desenvolvimento, cuidado e educação dos bebês e crianças, assim como revela e interfere nos modos como adultos e crianças se relacionam.

A autora (idem) aponta ainda, fundamentada naquele autor, que os espaços construídos seguem a lógica dos modos de produção da sociedade em que se encontram, no entanto, nem sempre essa relação é explicitada. O espaço, compreendido como produção social, ao mesmo tempo em que revela suas intenções, também as esconde.

Com base em tais pressupostos, temos refletido sobre a estruturação sócio-espacial da creche quanto aos modos como seus ambientes educam as relações étnico-raciais. Neste trabalho especificamente, abordaremos alguns ambientes nos quais elementos sócio-espaciais foram problematizados com os educadores.

No primeiro semestre do ano de 2016, havia na entrada da instituição um pequeno jardim com bonecos da “Branca de Neve e os sete anões” (Figura 1). No outro lado da parte externa, na lateral da instituição, havia a imagem de uma menina negra com um tambor, caracterizando a personagem do livro “A menina e o tambor”. A pintura estava desgastada, quase invisível, demonstrando-se frágil para contribuir com a afirmação da identidade negra das crianças na creche, sobretudo se comparada à imagem da Branca de Neve, localizada em uma área visível a todos, em um lugar que todos precisavam passar para estar na creche.

Figura 1 – Entrada da creche



Fonte: Produzida pelas autoras

“A menina e o tambor” só podia ser vista quando havia um deslocamento intencional àquela área, realizado poucas vezes pelas professoras. O que mostrava não apenas uma diferença física entre a localização das duas figuras, mas também na dimensão temporal e funcional de ambos os espaços.

Couto e Campos (2009) ao trabalharem com o conto da Branca de Neve em uma creche, com crianças de cinco e seis anos, relatam que, após a leitura da história, elas pediram

que as crianças escolhessem personagens da mídia para representarem os papéis na história. Em um segundo momento, foi realizada uma dramatização da história. Em ambos os momentos houve predomínio da perspectiva europeia. Os personagens negros foram rejeitados. No caso da dramatização, uma criança negra foi rejeitada para o papel da Branca de Neve, claramente por ser negra. Algo que aponta a influência literária como referência estética e ética na sociedade.

Outros trabalhos que investigaram as relações étnico-raciais na Educação Infantil (QUEIROZ, 2011; TRINIDAD, 2011; DIAS, 2007) também apontam a simbologia da personagem clássica da Branca de Neve como uma grafagem sócio-espacial frequente, ou seja, estão em cartazes, painéis e bonecos, presentes na estética das instituições educacionais.

Tais pesquisas ressaltam que a presença quase unívoca de tais personagens europeizadas reforça a estética branca como padrão normativo. Consideramos importante ressaltar que a crítica não se centra na presença de tais histórias e personagens, mas à sua presença aliada à ausência ou de personagens negros brasileiros e africanos representados com o mesmo caráter valorativo.

Na medida em que crianças e bebês são interlocutores de textos e imagens que podem ser usadas como referência valorativa, a literatura infantil na creche é importante para a educação das relações étnico-raciais.

Os personagens presentes na literatura infantil são formas simbólicas que traduzem modos de ver e, por vezes, construir relações e referências horizontalizadas ou verticalizadas de si mesmo e dos outros (QUEIROZ, 2011).

Araújo (2010, p. 67) aponta, “a desigualdade na caracterização de personagens negras em relação a brancas, aliada à estereotipia e explícitas manifestações racistas, fizeram da literatura um dos maiores fomentadores do preconceito racial no Brasil.”

Parte importante do processo de educação das relações étnico-raciais é um posicionamento crítico do professor. Manter exclusivamente ou majoritariamente a presença de literatura europeizada apresenta o espaço de cuidado e educação como experiência estética, afetiva e espacial predominante da população branca. É necessário trabalhar textos clássicos, como “Branca de Neve e os sete anões”, de modo simultâneo a literaturas que possibilitam abordagens afirmativas a outros povos, não somente o europeu. Levando em conta a proposta desse trabalho, mais especificamente, personagens africanos e da diáspora africana, tais como “A menina e o tambor”.

Ao longo de nossa intervenção, a creche tem demonstrado seu envolvimento com tal posicionamento favorável à igualdade entre bebês e crianças negras e brancas ao realizar alguns deslocamentos e mudanças na estética dos espaços físicos.

Já no segundo semestre do ano de 2016, houve não só a revitalização da imagem da pintura "A menina e o tambor", como também o investimento em pinturas de diversos e diferentes personagens presentes na literatura infantil atual, inclusive personagens negros. A porta de entrada da creche foi pintada com a imagem de uma menina e um menino, ambos negros.

Tais expressões são importantes para o acolhimento e a identificação da comunidade à qual a creche está situada e com a qual interage cotidianamente.

Nas salas da creche integrante da pesquisa estão disponíveis alguns livros, porém grande parte da literatura disponível situa-se em um espaço de leitura denominado *Literakids*. Essa sala possui um mural com o nome do ambiente e a figura de duas crianças, preso na porta. As imagens das duas crianças que aparecem no mural da sala *Literakids* são de crianças brancas, o menino lendo o livro "Rei Leão", e a menina lendo "Boneca Preta". Há ausência de qualquer referência africana ou afro-brasileira na confecção do mural, em seus materiais. A menina lendo "Boneca Preta" remete a lembrança do livro "Bonequinha Preta", que é a história de uma criança branca dona de uma boneca preta. O livro apresenta com isso, ideias de hierarquização entre brancos e negros e apresenta o negro em uma condição diferente do humano, próximo ao objeto. Contudo, o livro também apresenta uma relação de ternura entre as personagens e a afirmação da boneca preta como inteligente, esperta e alegre, trazendo ainda para a história a presença negra, apesar da condição desigual. Pode ser que esses aspectos afirmativos levaram a equipe da creche salientar essa história no mural, uma tentativa de representar a população negra.

Dentro da *Literakids* havia também toda uma estética europeizada. É um espaço acolhedor, de aconchego e acolhimento, traz um sentimento de infância. Porém, essa estética apresentada reforça a população branca como referência normativa.

Em uma instituição na qual predominam crianças negras, há uma segregação dos espaços no mesmo espaço, reflexo da desigualdade social que assola a nossa sociedade.

A colonialidade do poder, base na qual o racismo opera (QUIJANO, 2005), produz hierarquias sociais que pluralizam as experiências e produzem formas complexas de interação social e de manutenção dos padrões de dominação. Nas palavras de Santos (2012, p. 42), "nossos esforços devem orientar-se para a compreensão das combinações e superposições de

hierarquias definindo múltiplos eixos de subalternização e discriminação de indivíduos e grupos".

Logo, para a ruptura com esses padrões de poder, ruptura necessária para a efetivação de direitos historicamente negligenciados, é necessário reconhecer as intenções de ruptura como bases necessárias para o desenvolvimento das ações. Mas, igualmente necessárias são as políticas públicas de formações específicas e de indução de práticas pedagógicas igualitárias. Essas, de acordo com a lei 10.639/03 são de responsabilidade legal dos órgãos gestores.

Queiroz (2011, p. 45) apresenta, por exemplo, em sua pesquisa de mestrado a situação de uma menina negra que se dirigiu a sua professora também negra e lhe disse: "Tia, tia, você é muito linda, você é a Branca de Neve." A criança utilizou as referências que naquele momento lhe eram apresentadas e subverteu a lógica da "branca de neve" enquanto representação exclusiva da população branca. Embora não possa subverter o ideal de beleza subjacente ao conto, o utilizou também para a população negra. Obviamente, essa situação não encerrou o contexto ideológico de colonialidade do poder subjacente aos modos como os contos de fadas europeizados tem sido trabalhados no campo educacional (ARAÚJO, 2010), mas demonstrou o potencial de reinvenção do sujeito, principalmente da criança.

No desenrolar da intervenção, tivemos a oportunidade de refletir conjuntamente e criticamente sobre a estética eurocêntrica do espaço de leitura *Literakids*. As problematizações permitiram-nos perceber que há um investimento institucional na compra de literatura infantil afro-brasileira. Porém, o manuseio dessa literatura por parte das professoras, bebês e crianças é atravessado por questões de organização do acervo e do funcionamento da rotina institucional que evidenciam, por outro lado, que a hegemonia da estética eurocêntrica ocorre de modo naturalizado, não intencional, mas também pouco refletido, pouco analisado criticamente.

Nessa direção, os momentos de reflexão crítica potencializaram as oportunidades de revisão e transformação dos espaços/ambientes de modo a promover o cuidado e a educação dos bebês e crianças, considerando que esses sujeitos e suas infâncias são construídos e atravessados pelos avanços, retrocessos, soluções, mas também problemas presentes na sociedade da qual fazem parte, em especial neste relato de experiência, destacamos o atravessamento das questões étnico-raciais.

Considerações finais

O modo como os currículos educacionais, mais especificamente neste relato de experiência, da creche, aborda a educação das relações étnico-raciais pode favorecer ou desfavorecer a capacidade de reinvenção e autoafirmação de adultos e crianças. Como nos afirma Santos (2007) existem relações entre centro e periferia. E, nesse contexto, a afirmação da população negra em igualdade à afirmação da população branca não parece ocupar uma posição de centro. As crianças negras e as famílias negras estão ali, constituem-se maioria quantitativa, mas não vivenciam representações equivalentes.

A partir das reflexões realizadas entre as autoras e os educadores, podemos considerar que a invisibilidade da população negra nas estéticas dos espaços físicos da creche integrante da pesquisa ocorria de modo naturalizado. Fator que reitera, não só a necessidade de revisão da perspectiva universalista de criança e infância, posto que tal premissa não é neutra, ao contrário, privilegia o grupo populacional branco, como também a necessidade de criticar o mito da democracia racial, evidenciando o papel histórico que tal ideologia opera no que tange a perpetuação do racismo, mais diretamente dos privilégios e hegemonia representativa da população branca na estética sócio-espacial, sobretudo na estética dos ambientes de cuidado e educação de bebês e crianças.

Segundo Dias (2007, p. 193), a formação de professores pode favorecer o olhar crítico quanto à valorização excessiva da estética branca na literatura tradicional, potencializando a criatividade e busca de novas estratégias. Relata em sua pesquisa o caso de uma professora que trabalhou o conto de fada clássico “Rapunzel” mudando as características fenotípicas da protagonista.

Na mesma direção construída pela professora Fama, apresentada por Dias (idem), o mercado editorial tem apresentado releituras atuais de contos de fada clássicos com vistas à valorização da estética afro-brasileira, tais como “Cinderela e Chico Rei”, “Rapunzel e o Quibungo”.

Esperamos que essa experiência fortaleça discussões e contribua para a transformação de práticas pedagógicas na creche mais inclusivas, democráticas e comprometidas com a educação para as relações étnico-raciais.

Referências

ARAUJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2010.

_____. **Pesquisas sobre Literatura Infanto-juvenil e Relações Raciais:** um breve estado da arte. 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. Natal, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT21/GT21-35%20int.pdf> Acesso em: 31 jul. 2014.

BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude no brasil. In: _____; CARONE, Iray. (Orgs.) **Psicologia social do racismo***:* estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 25-58.

BRASIL. Diretrizes **Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

COUTO, M. E. S., CAMPOS, G. V. **Os Contos de Fadas: a Leitura e a Construção do Imaginário Infantil.** Universidade Estadual de Santa Cruz/UECS, CONLIRE, 2009. Disponível em www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-29.pdf, acesso em 21 de abril de 2015.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte:** educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. São Paulo: Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos.** Belo Horizonte: Nandyala,2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. (org.). **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229 – 282.

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. **Ambiente da Infância e Formação do Educador:** Arranjo Espacial no Berçário. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB 5.** Niterói: EduFF, 2004.

CRECHE. **Reflexões sobre os espaços**, 2013.

_____. **Projeto Político Pedagógico**, 2014.

QUEIROZ, Cláudia Alexandre. **De uma chuva de manga ao funk de Lelê:** imagens da afrodiáspora em uma escola de Acari. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciencias sociais. Perspectivas latino-americanas. Argentina: **CLACSO**, 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf> Acesso em: 10 de dezembro de 2015.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

ROSA, Aretusa Santos. **A educação das relações étnico raciais na infância de 0 a 03 anos, uma leitura a partir do espaço da creche.** Qualificação do Projeto de Tese (doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, Milton. **Sociedade e Espaço:** Formação Espacial como Teoria e como Método. Disponível em: <http://ricardoantasjr.org/wp-content/uploads/2013/05/forma%C3%A7%C3%A3o-socioespacial-como-teoria-e-como-m%C3%A9todo.pdf> Acesso em 20 de outubro de 2015.

SANTOS, Renato Emerson dos. Sobre espacialidades das relações raciais: raça, racialidade e racismo no espaço urbano. In: _____ (org**.). Questões urbanas e racismo.** Petrópolis, RJ: DP et Al; Brasília, DF : ABPN, 2012, p. 36-67.

_____ (Org). O ensino da geografia no Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da lei 10639/03. In: _____ (org.). **Diversidade, espaço e relações sociais: o** negro na geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.d

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo da raça:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços educação infantil.** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.programabolsa.org.br/pbolsa/pbolsaTeseFicha/arquivos/tese_cristina_teodoro_trindad.pdf. Acesso em 12 de janeiro de 2015.

VIGOTSKI, L. S. _____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v.21, n.4, p. 681-701, 2010. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. Original: 1935.

O PIBID E A FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESAFIOS, DILEMAS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

Camila Rossi Amorim Sirigatti
Universidade Federal de Alfenas
Pedagogia-Licenciatura

Claudia Gomes
Universidade Federal de Alfenas
Profa. Dra. Instituto de Ciências Humanas e Letras - ICHL - UNIFAL-MG

RESUMO

Este estudo objetivou caracterizar as contribuições formativas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) alinhados aos pressupostos educacionais inclusivos de alunos de 4 e 5 anos de idade com dificuldades de aprendizagem na Educação Infantil, visando explorar os limites e perspectivas do programa no curso de Pedagogia no que se refere à aproximação da Universidade/Escola, a formação docente inicial e continuada e a implementação de ações didáticas lúdicas. Com base em um delineamento qualitativo e descritivo foram analisados os resultados e impactos das ações realizadas pelo PIBID Pedagogia no processo de desenvolvimento dos alunos na compreensão das acadêmicas vinculadas ao programa, às informações foram obtidas por meio de entrevistas semi-estruturadas com um grupo de quatro Pibidianos. A análise dos dados contemplou a organização do eixo de discussão intitulado: Metodologias e ações: enfrentamentos pedagógicos para alunos com dificuldades de aprendizagem, que buscaram problematizar os desafios e limites dos postulados do programa nas realidades escolares e de formação docente inicial e continuada. Espera-se que os resultados favoreçam a avaliação e sistematização das práticas realizadas no programa afim de que sejam incorporadas as ações cotidianas da instituição escolar como eixo central da organização curricular e pedagógica ofertada às crianças na Educação Infantil.

Palavras-chave: PIBID; Pedagogia; Formação de Professores; Dificuldade de aprendizagem.

Agradecimentos: Agradecemos à FAPEMIG pelo apoio Financeiro.

INTRODUÇÃO

De acordo com Fonseca (1995), um processo de aprendizagem envolve vários setores, como o desenvolvimento da psicomotricidade, desenvolvimento perceptivo e cognitivo, a maturação neurobiológica, além de inúmeros aspectos psicossociais, como: oportunidades de experiências, exploração de objetos e brinquedos, assistência médica, baixa autoestima e até mesmo o nível cultural. São fatores externos e internos que afetam indiretamente no processo de aprendizagem da criança.

Neste sentido, para o sucesso da compreensão do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, público alvo das constantes caracterizações, entendemos que os professores devem contar constantemente com o auxílio da equipe pedagógica, para que possam ser orientados no acompanhamento dos procedimentos necessários a serem empreendidos no dia-a-dia, em busca de melhorias no processo de ensino/aprendizagem. A LDB, Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que abrange os diversos tipos de educação, prevê em forma de lei o atendimento aos alunos com necessidades especiais na educação básica, neste estudo compreendidos também pelos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Assim, se de um lado com base nas problematizações diárias vividas nas escolas, e por outro, com aportes teóricos cada vez mais específicos quanto aos alunos em situação de fracasso e com dificuldades de aprendizagem, mostra-se urgente a análise de espaços formativos que favoreçam a interface entre tais elementos, neste estudo definido como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Devo salientar e esclarecer que faço parte do PIBID e este espaço me favorece uma compreensão diferenciada da docência, pois além das observações o programa nos dá oportunidade para realização de projetos com as crianças, visando promover ações focadas na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. (PIBID-UNIFAL, 2014).

Para tanto, este estudo tomará como base as atividades desenvolvidas no PIBID/Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas, desenvolvidas no período de fevereiro a dezembro de 2015 visando sistematizar as ações desenvolvidas nas escolas parceiras como possibilidades de enfrentamento pedagógico de crianças com dificuldades de aprendizagem.

De acordo de com Pereira (2000) a escola é vista como espaço de ideias inovadoras nas quais mudanças podem ser feitas. O papel do professor e sua função na escola são pensados pelo viés que ele possua um conhecimento científico de sua área e o conhecimento pedagógico para a promoção de aprendizagem dos alunos sem deixar de lado o compromisso político, sendo este totalmente reduzido sem perspectiva de transformação social.

Em 2007 o Ministério de Educação implementou pela CAPES/FNDE na intenção de apoiar estudantes de licenciatura das instituições federais e estaduais de educação superior, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBIB), tendo como um dos objetivos a elevação da qualidade das ações acadêmicas envolvidas na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de ensino superior. Trata-se de um trabalho de integração entre educação superior e educação básica. O Programa visa à busca pela superação de problemas no processo de ensino/aprendizagem proporcionando aos graduandos a participação em experiências tecnológicas, metodológicas e práticas docentes com caráter inovador e interdisciplinar.

Ao falarmos em dificuldade de ensino/aprendizagem pensamos diretamente em fracasso escolar, que está ligado aos distúrbios de aprendizagem, porém, a questão social e cultural também está envolvida no fracasso escolar, que pode ocorrer dependendo do contexto familiar, cultural, social e político que o aluno possa estar inserido.

Referindo à cultura, Bossa (2008) fala sobre o papel da escola que traz uma dimensão do impossível, "preparada para receber a criança ideal e tendo em vista responder as demandas narcísicas da humanidade, está fatalmente fadado ao fracasso." (Bossa, 2008, p.12). Os sistemas de ensino muitas vezes não conseguem atender às diversidades de necessidades existentes nas escolas, deixando de identificar as inadaptações à aprendizagem. O aluno assim não é levado a descobrir sua própria modalidade de aprendizagem, considerando como ponto crucial seu modo particular de se relacionar com o conhecimento, ou seja, a aprendizagem escolar. Entendemos por este contexto que a falta de conhecimento didático do corpo docente pode representar a raiz do fracasso escolar.

Para Vygotsky, o ambiente interfere na interiorização das atividades cognitivas do indivíduo. Como explica Fontana (1997, p. 63), segundo Vygotsky nesse sentido, é na relação mediada por signos e instrumentos que se dá o desenvolvimento.

> [...] o aprendizado suscita e impulsiona o segundo o desenvolvimento. Ou seja, tudo aquilo que a criança aprende com o adulto ou com outra criança mais velha vai sendo elaborado por ela, vai se incorporando a ela, transformando seus modos de agir e pensar. (VYGOTSKY, apud, FONTANA, 1997, p.63).

Estas relações estabelecidas no ambiente escolar refletem aspectos emocionais, intelectuais e sociais. A escola sendo um local provocador das interações nas vivencias interpessoais caracteriza-se como um dos primeiros locais que deveriam garantir a reflexão sobre a realidade e a iniciação da sistematização do conhecimento socialmente construído. Rego (2003) refere à escola sendo esse um espaço que os indivíduos processam seu

desenvolvimento mediante as atividades feitas em sala de aula e de fora dela, neste espaço físico, social cultural e psicológico.

Por isso, o conceito de aprendizagem mediada confere um papel privilegiado ao professor, assim afirma Vygotsky no livro "A formação social da mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores" (1989), "O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa". Entende-se desta forma que a aprendizagem se dá de forma conjunta em relações colaborativas entre alunos e educador, portanto o aprendizado precisa ser organizado pelo professor para gerar desenvolvimento. E na interação com os alunos possam mediar novos saberes com a intenção de que estes alunos construam suas próprias ideias baseadas no que se foi trabalhado.

Um dos principais objetivos de toda prática pedagógica, é a aprendizagem, a compreensão ampla do que se entende por aprender é fundamental na construção de uma proposta de educação, que seja mais dinâmica, definindo por consequência, práticas pedagógicas transformadoras (LEITE, LEITE e PRANDI, 2009). A aprendizagem é continua e surge nos primeiros dias de vida estendendo-se ao longo da vida. Não está restrito ao período e ambiente escolar, porém a escola é o local onde se formaliza tal aprendizagem, é um dos ambientes na qual se é possível adquirir conhecimento.

Atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem segundo Vygotsky (1989), influência enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Segundo Nélida García Márquez, apud Gómez e Téran (s.d.), a criança deve sentir que o professor não se decepciona com ela por apresentar dificuldades no seu processo de aprendizagem. O professor tendo em mente que as crianças não são iguais, não aprendem da mesma maneira e ao mesmo tempo, deve então em sua metodologia de ensino utilizar de diversos recursos e materiais nas suas dinâmicas de classe.

> Um dos possíveis mediadores do processo ensino-aprendizagem seria a atividade lúdica, figurando-se como método alternativo que auxilie esse processo. Nesse sentido, verifica-se que o lúdico contempla os critérios para uma aprendizagem efetiva, no sentido de que chama a atenção para um determinado assunto (intencionalidade/ reciprocidade), seu significado pode ser discutido entre todos os participantes e o conhecimento gerado a partir da atividade lúdica pode ser transportado para o campo da realidade, caracterizando a transcendência. (COSCRATO, PINA e MELLO, 2010 s/p).

É importante estimular a capacidade que a criança tem de aprender por meio de brincadeiras, diálogo e explorando sempre o lúdico nas atividades. Desta forma a criança

aprende brincando. “As crianças muitas vezes aprendem mais por meio de jogos em grupos do que lições e exercícios”. (FRIEDMANN, 2006, p. 32).

Assim uma das formas para o enfrentamento do fracasso escolar, deve-se ao professor estar atento aos seus alunos, compreender que nenhuma criança aprende igual à outra, e investir em metodologias que abrange os tipos de aprendizados. A qualificação das práticas pedagógicas conta muito para o sucesso do ensino /aprendizagem.

Isso demanda uma formação mais alinhada aos pressupostos históricos e culturais da educação com novos modelos formativos que aproximem o dilema teoria e prática ainda presente nos cursos e atuação docente. É necessário que haja mudanças em relação á formação de professores, pois, é dever das instituições formadoras a preparação dos licenciandos para enfretamento das realidades e necessidades educacionais provenientes da sociedade, Gatti, 2010; Nóvoa, 1997 apud Gomes, Felício, Allain, Olímpio e Carvalho, (2014).

De acordo com Allain, Felício e Gomes (2014) considerando os cursos de licenciatura enfatizam a questão da necessidade de reformulações curriculares, as situações de trabalho são consideradas fundamentais no currículo de formação de professores e esse ainda é considerado um movimento vagaroso pelas universidades.

> Nesse sentido, o PIBID se apresenta como este espaço/tempo que favorece a alternância entre as situações de formação e situações de trabalho no processo de formação inicial de professores (...) o PIBID se institui como uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática ao longo do processo de formação inicial. (FELÍCIO 2014, p 415-434).

De acordo com o contexto se alinhada a postulados teóricos que compreendam a magnitude social, cultural e psicológica do desenvolvimento humano, favoreceriam sobremaneira o debate e implementação de práticas educacionais inclusivas qualificadas nas escolas.

OBJETIVO

O estudo lança como objetivo geral caracterizar as contribuições formativas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), alinhados aos pressupostos educacionais inclusivos de alunos com dificuldades de aprendizagem na Educação Infantil.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

A presente pesquisa apresenta como delineamento a abordagem qualitativa com característica descritiva. Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa, parte do material empírico, está interessada nas práticas do dia a dia e em seu conhecimento do cotidiano, assim como nas perspectivas dos participantes, por sua vez, "o caráter descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade" Trivinõs, (1987, p.110).

Por se tratar de um levantamento de dados, a análise partiu das entrevistas realizadas com um grupo de acadêmicos vinculados ao PIBID. Após a coleta dos dados foi feita a analise das respostas obtidas pelos entrevistados.

Em primeiro momento foi feita a transcrição dos dados obtidos através das entrevistas com o grupo de Pibidianos com idades entre 20 e 33 anos, que estavam cursando entre o 3º e o 7º período de Pedagogia.

DESENVOLVIMENTO

O estudo permitiu revisar os equívocos e distanciamentos, ainda evidenciado na parceria escola/universidade nos aponta para a revisão das estratégias e ações estabelecidas pelo programa, e discutida no eixo "Metodologias e ações: enfrentamentos pedagógicos para alunos com dificuldades de aprendizagem".

Tem em suas análises problematizações importantes ao focar os desafios e limites que o programa apresenta na relação de parceria com a escola. Não nos resta dúvida a partir das falas e observações que o PIBID contribui para que os bolsistas do programa adquiram experiências através de desenvolvimento de atividades metodológicas e aplicação das mesmas diretamente com as crianças. É na instituição escolar onde finalmente os estudantes poderão por em prática seus conhecimentos.

Estas avaliações foram expressas pelos participantes da pesquisa nos seguintes relatos que se segue: "Sim, pois você adquire experiências. As contribuições foram de muita valia, pois, teorizamos a prática e aplicamos diversas metodologias estudadas". (PIBIDIANA 1, 2015).

Nota-se que a fala da entrevistada expressa a possibilidade vivenciada no programa, de não apenas estudar as metodologias, mas sim de observar e planejar atividades em grupo para serem aplicadas posteriormente com as crianças, o que contribui muito para sua formação

acadêmica, principalmente na aproximação de um dos maiores hiatos presentes da formação docente – teoria x prática.

Nóvoa (1992) fala sobre a formação de professores apontando novas abordagens saindo da perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva no terreno profissional pessoal e de organização, de acordo com contexto escolar. Para Gatti (2014) a formação de profissionais se dá não somente pela formação básica, mas, pelas experiências com prática docentes iniciadas mesmo na graduação na qual se concretiza no trabalho nas escolas.

Pode ser evidenciado que dentro da sala de aula, os estudantes de pedagogia aprendem sobre metodologias diversas, conhecem teorias de vários autores. Se não fosse o PIBID, apenas depois de se formarem e começarem a trabalhar em uma escola real poderiam por em prática as teorias aprendidas pela universidade. Com o programa não é necessário se formar para ter experiência em sala de aula com as crianças, o que enriquece muito a formação do pedagogo.

O que fica expresso na fala do Pibidiano 4, (2015). "Pude perceber que muitas das teorias que estava estudando estavam também acontecendo em ocasiões especiais em sala de aula".

De acordo com fala do entrevistado, nota-se que o PIBID faz com que os alunos de pedagogia consigam levar para escola seus conhecimentos adquiridos na faculdade. O que é realmente esperado pelo programa, e que há claro, uma conexão real entre teoria e prática.

Dessa forma, Gomes, Felício, Allain, Olímpio e Carvalho, (2014) salientam que o PIBID proporciona aos licenciandos um espaço de formação complementar permitindo assim a vivência da profissão e de situações reais cotidianas, possibilitando colocar em prática, todo o conhecimento adquirido dentro da universidade.

Não desconsideramos que é dentro da sala de aula das universidades que obtemos conhecimentos teóricos, importantes para uma boa formação, porém, é necessário por em prática tais conhecimentos, e o Programa PIBID é fundamental nesta perspectiva de acordo com a entrevistada, ao afirmar que: "O PIBID é de muita importância na formação do professor porque, ele nos dá a oportunidade de ver a prática, já que na faculdade vemos mais a teoria". (PIBIDIANA 2, 2015)

Nota-se pela fala da Pibidiana 2, que os bolsistas valorizam o programa PIBID de forma clara sabendo que esta é uma oportunidade de expandir seus conhecimentos obtidos na faculdade. Essa participação nas experiências metodológicas na escola em nosso

entendimento, não apenas valoriza a formação do futuro professor como possibilita um espaço de articulação teórica e metodológica importante para o professor em exercício.

Com este entendimento, frisamos que o programa lança também como um dos seus objetivos a instauração de uma proposta de formação continuada, para a qual entendemos que a presença dos acadêmicos favorece, no entanto, defendemos que esta parceria formativa só é possível quando os agentes envolvidos (em formação inicial e continuada) efetivamente compreenderem os postulados colaborativos nos quais o programa se sustenta.

Para Gomes e Sousa (2016) as ações do programa PIBID favorecem por meio do conhecimento da realidade escolar e do sistema de ensino uma provocação reflexiva dos licenciandos, também promove uma postura investigativa de acordo com a vivência no programa e na escola além se certificarem e terem segurança de sua escolha profissional.

As atividades tiveram como objetivo escolar, a socialização. De acordo com observações, como princípios tais atividades ajudam na interação com os colegas, eles aprendem que devem seguir regras, e que cada um tem sua vez de jogar. Devem ter paciência. Ajuda na concentração e no raciocínio.

> Algumas atividades eles deveriam pensar para agir, e se lembrar do que já aprenderam em sala de aula como, por exemplo, dizer nome das cores para conseguir chegar ao final de uma brincadeira. Sem contar a alegria e diversão que as atividades propostas traziam às crianças.

De acordo com Friedmann (2006), os jogos além de socializar as crianças e ajudar no desenvolvimento cognitivo é uma ótima maneira de diagnóstico. Na observação feita pelas professoras durante as brincadeiras das crianças podem fazer avaliações importantíssimas e chegar a diagnósticos de aprendizagem, nível de conhecimento que cada criança está. Diagnósticos estes que podem levar a um bom desempenho escolar adaptando a metodologia certa e evitando futuro fracasso escolar.

De acordo com Patto (1999) a causa do fracasso escolar passou a ter uma visão sobre o aluno, nas dificuldades de aprendizagem (década 30), passando estes a serem tratados psiquiatricamente começando aí uma medicalização do fracasso. O pensamento escolanovista (década 40) expunha que a escola e a qualidade de ensino seriam os responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem.

O objetivo das propostas das atividades, de acordo com as respostas dos entrevistados a seguir foi ampliar os conhecimentos das crianças de forma lúdica.

> Nosso objetivo foi proporcionar momentos diferentes para as crianças tirando-as da rotina escolar. (PIBIDIANA 1, 2015)
> Buscamos sempre partir da realidade da criança do que ela já sabe, ampliando e diversificando seu aprendizado. (PIBIDIANA 3, 2016)

Entendemos que a realização de atividades que enfoquem o processo de desenvolvimento infantil em uma perspectiva social, é essencial considerando-se o ciclo da educação infantil. Problematizamos inclusive, se esta alta demanda de escolarização presente em muitas das instituições de educação infantil é de fato favorecedora. Não temos dúvida que é na escola que a criança vai ter a possibilidade de acessar conhecimentos que não fazem parte de seu cotidiano, no entanto, as atividades desenvolvidas deixam claro que este conhecimento pode ser sistematizado por meio de recursos lúdicos e relacionais.

Segundo Vygotsky (1989) as atividades lúdicas são de suma importância no processo de ensino/aprendizagem influenciando no desenvolvimento geral da criança, estimula a curiosidade, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem do pensamento e concentração.

Visando o estabelecimento de uma parceria entre acadêmicos professores todos com o mesmo intuito de uma educação melhor e de qualidade, a interação e o diálogo se fazem essencial para se alcançar tal objetivo, e fora afirmada pela entrevistada, como segue no relato a seguir. “Valorizando a interação, o diálogo e novas experiências. O nosso objetivo foi alcançado já que elaboramos atividades diversificadas sendo diferentes da rotina escolar”. (PIBIDIANA 1, 2015)

De acordo com essa fala da Pibidiana 1, as atividades foram elaboradas com intuito diferenciado da rotina escolar, para isso o diálogo e a interação com as professoras regentes são importantes, assim adquire-se experiências, em que será útil na formação do estudante de pedagogia e de acordo com conversas e discussões entre os bolsistas sobre seus planejamentos e atividades também se faz necessário para se chegar a um resultado final satisfatório.

De acordo com Vygotsky (1989) a relação dialética entre aprendizado e desenvolvimento é importante, pois a aprendizagem é um processo interno dos sentidos construídos pela experiência adquirida e da maturação proporcionados pelos mediadores sociais e pelo desenvolvimento cognitivo.

Neste quesito podemos perceber que de formas diferenciadas se consegue chegar á um bom resultado, e se tratando de crianças a ludicidade deve estar presente em todos os momentos de seu desenvolvimento escolar. “As atividades foram ótimas a meu ver.

Trabalhamos as cores com muita criatividade e leveza e vimos que as crianças aprenderam muito e o melhor de tudo é que retiveram as informações". (PIBIDIANA 2, 2015).

De forma simples de acordo com a Pibidiana 2, foram aplicadas as atividades, as crianças ficaram felizes, e responderam com facilidade às perguntas das brincadeiras, conforme solicitado pelas bolsistas.

Assim, dentre a compreensão dos acadêmicos entrevistados na pesquisa, o PIBID vem para dar essa oportunidade de ação para seus bolsistas e suas escolas parceiras. Faz-nos pensar em novas didáticas para o desenvolvimento das crianças, pois a diversidade é bem vinda quando se trata de desenvolvimento infantil, pois, cada uma aprende de forma diferente, entretanto o lúdico deve estar presente no currículo escolar da Educação Infantil.

Com tudo, os objetivos das ações realizadas pelo PIBID na instituição de Educação infantil foram proporcionar às crianças aprendizado de forma lúdica e diversificada, conciliado aos conhecimentos prévios da faixa etária dos alunos, levando em consideração suas realidades.

Segundo a LDB 9.394/96 em seu Art.29: A Educação Infantil sendo a primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Todas as atividades realizadas com as crianças pelo grupo de Pibidianos foram estudadas, planejadas e aplicadas de forma a alcançar seus objetivos. Estas avaliações foram expressas pelos participantes da pesquisa nos seguintes relatos que se segue:

> Os objetivos das atividades foram alcançados e foi possível ver que as crianças além de participarem ativamente de todas as atividades, elas aprenderam muito com o trabalho desenvolvido. (PIBIDIANA 1, 2015)
> Foram muito boas as atividades, alcançamos os objetivos. Os objetivos foram que as crianças desenvolvessem capacidades como aprender as cores, formas, números. (PIBIDIANA 2, 2015).

De acordo com as falas se o objetivo foi de forma lúdica fazer com que as crianças se interessassem mais em aprender sobre as cores, formas e números este sim foi de forma clara satisfatória, e isso sim o grupo de bolsistas do PIBID, trabalhou para que as crianças se sentissem bem e confortáveis no seu ambiente escolar. E demonstraram bastante interesse nas atividades.

De acordo com Fontana (1997), segundo Vygotsky o ambiente interfere na interiorização das atividades cognitivas, nesse sentido na relação mediada por signos e instrumentos que se dá o desenvolvimento.

Vale ressaltar que a instituição integra um sistema de apostilado na qual as professoras regentes das turmas do pré de 4 e de 5 anos devem seguir, adaptando á realidade da escola. Com isso uma rotina rígida com intuito de alfabetização é feita com as crianças. Tal rotina foi quebrada com as atividades organizadas pelo grupo de Pibidianos garantindo assim de acordo com a fala dos entrevistados momentos lúdicos e diversificados para as crianças.

> O PIBID nos ajuda a ver que é possível trabalhar de forma diferenciada e que tirem os alunos da sala de aula, e que o lúdico também pode estar presente na rotina escolar, nas atividades, de forma que contribua para o processo de ensino aprendizagem das crianças. (PIBIDIANA 3, 2015).

Nota-se que na compreensão do grupo de participantes, o trabalho do PIBID, trouxe a oportunidade de proporcionar momentos lúdicos na qual as crianças aprenderam brincando. A partir das apostilas em que as professoras já estavam trabalhando com as crianças em sala de aula, foi planejada as atividades, e assim contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, mesmo alinhados aos objetivos de ofertar espaços lúdicos, não podemos desconsiderar que a operacionalização dos objetivos das ações entre os acadêmicos e professores da escola se materializa de forma distinta. Ou seja, fica claro nas avaliações dos entrevistados que há um distanciamento das ações vinculadas aos objetivos educacionais e escolares e aos objetivos do programa PIBID nesta instituição.

Para o planejamento das atividades não perdemos o foco do que os alunos já estavam aprendendo de acordo com a apostila, inclusive uma professora de uma das turmas nos pedia para planejar atividades que complementasse o que ela havia dado em sala de aula, o que pedia no Livro Didático Integrado (LDI). A escola utilizava o sistema de apostilado desde o início do ano de 2015, são apostilas do Sistema Positivo de Ensino, oferecidas a todas as escolas municipais pelo Governo Federal.

Desta forma, as professoras já têm seu cronograma planejado, e cobrado pela gestão escolar os planejamentos do material que é utilizado. Diferente dos objetivos do PIBID que são outros.

Como está no documento do CAPES do Ministério da Educação, (BRASIL Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010) alguns dos objetivos do programa PIBID é justamente elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Assim, uma das temáticas presentes em tais postulados, mas, que não foram evidenciadas nos relatos ou observações da pesquisa é o debate da Educação Inclusiva. Durante o tempo em que o PIBID desenvolveu atividades nessa instituição, não havia registros de alunos com algum tipo dificuldade de aprendizagem principalmente nas turmas na qual foram desenvolvidas as atividades do PIBID, apenas um aluno que demonstrava estar em processo de inclusão, por ser desatento e não ter boa coordenação motora, isso de acordo com a professora regente. Talvez seja um dos motivos pelos quais não presenciamos discussões sobre Inclusão entre os professores e até mesmo entre Pibidianos dentro da escola.

Estas avaliações foram expressas pelos participantes da pesquisa nos seguintes relatos que se segue: "Pelo o que foi acompanhado durante o tempo na instituição, vejo que não há muitas discussões acerca da educação inclusiva na escola, por não haver alunos deficientes, mas a escola possui acessibilidade". (PIBIDINA 1, 2015).

Realmente conforme essa resposta da entrevistada a respeito da educação inclusiva na escola em que trabalhamos, percebe-se que este não era um assunto posto em pauta nem mesmo pelos Pibidianos e as professoras regentes, "por não haver alunos deficientes", esta frase da Pibidiana 1 entrevistada nos leva á pensar: é uma justificativa para não se falar no assunto? Vão esperar ter deficientes para depois correr atrás de soluções?

De certa forma percebe-se a preocupação de acordo com a entrevistada de uma discussão sobre a inclusão escolar. O que fica no ar um entendimento de que se a escola não possui alunos que não necessite de educação especial não será preciso adaptar-se para este fim, no momento.

A escola deve estar aberta e preparada sempre para receber todo e qualquer aluno, mas a realidade é que muitas vezes os sistemas de ensino não conseguem atender as necessidades existentes nas escolas, (BOSSA, 2008), infelizmente o que ainda vemos é que as escolas geralmente são preparadas para receber o "aluno ideal".

As atividades elaboradas pelo grupo de Pibidianos todos os alunos participavam, podíamos ver que todos ficavam muito felizes. Tratava-se de jogos e brincadeiras pedagógicas de acordo com a idade deles e seus conhecimentos prévios. "Todos os alunos participaram das nossas atividades, apenas um aluno de um pré de 4 anos que está em processo de inclusão na escola e ele também participou de todas as atividades e gostou bastante". (PIBIDIANA 2, 2015).

Pode-se perceber diante dessa resposta á pergunta em relação á inclusão que as atividades elaboradas pelo grupo de Pibidianos, foram satisfatórias para todas as crianças em geral mesmo para o aluno em processo de inclusão.

De acordo com nossa vivência na escola durante observações, elaboramos atividades para que todas as crianças na qual estávamos trabalhando pudessem participar, assim nenhuma criança ficou de fora de nenhuma atividade.

O que é importante nessa idade é a interação, socialização. As crianças puderam perceber em umas atividades que elas não poderiam fazer sozinhas, precisavam da interação do colega, da paciência na espera para chegar sua vez, as regras dos jogos a se seguir.

Portanto, o planejamento de atividades para as crianças devem ser realizadas de forma a englobar também alunos com certos tipos de dificuldades de aprendizagem, as estratégias pedagógicas devem ser estudadas de acordo e levar em conta a realidades social de seus alunos.

O contexto das atividades lúdicas de acordo com Friedmann (2006) a participação das crianças em brincadeiras e jogos, é fundamental, pois estimula a atividade mental, o que está intimamente relacionada à atividade física, sem contar com o estímulo a capacidades de cooperação.

O aluno referido pela colega na entrevista precisava de atenção, alguém que lhe dissesse olhando diretamente para ele que ele não deveria colocar o instrumento na boca, não é qualquer atividade que o garoto se sentia confortável a fazer e a música lhe atraiu, notamos que ele era bom naquilo que estava fazendo e fez com prazer, com sorriso no rosto, “ele também participou de todas as atividades e gostou bastante”.

Percebemos que de acordo com relato da Pibidiana 2, a atividade proposta pelo grupo de Pibidianos abrangeu todos os alunos em geral. Uma atividade lúdica contempla os alunos da mesma faixa etária. Criança gosta de brincar, e quando se pode aprender brincando junto com todos outros colegas não há uma exclusão, portanto não há inclusão durante as brincadeiras.

Quando a criança percebe que é tratada com diferença ela se sente excluída perante seus colegas, e quando as atividades lhe proporciona fazer que os outros fazem igualmente, ele se sente capaz e incluído nas brincadeiras.

Para Vygotsky (1989) todos os seres humanos são capazes de aprender, mas é necessário que adaptemos a nossa forma de ensinar. Entende-se que cada criança aprende de forma diferente. Como a teoria desenvolvida por Vygotsky fundamenta-se no fato de que o aprendizado conduz ao desenvolvimento, o comportamento humano funciona como uma superação e ou transformação constante de aprendizado e desenvolvimento durante toda a sua existência.

Quando se fala de inclusão vem a exclusão, se inclui antes este é excluído, não são opostos e andam juntos. Na Educação Infantil é mais difícil concluir com exatidão uma dificuldade de aprendizagem, pois os alunos estão na fase de desenvolvimento, curiosidade e inquietude faz parte do descobrimento, do conhecimento da vida. É, pois, a fase mais importante da vida. Estes conhecimentos são a base para uma vida toda.

> E quando íamos para sala conseguimos fazer com que ele se interagisse com os outros colegas normalmente e prestasse atenção, assim ele fez todas as atividades elaboradas pelo PIBID. (PIBIDIANA 4, 2015)
> As atividades foram realizadas cuidadosamente visando contemplar todos os alunos. (PIBIDIANA 3, 2015)

Nesta fala, a Pibidiana se refere ao aluno que de acordo com a professora regente, não conseguia seguir o aprendizado junto de seus colegas. As atividades planejadas pelo grupo de bolsistas eram extremamente lúdicas, e brincando este aluno se interagia mais e melhor com os colegas.

Seria esse então um momento a se pensar, as instituições infantis estão escolarizando de forma rígida e deixando se perder na obrigatoriedade de uma alfabetização precoce? Sabemos infelizmente que o que conta para a educação brasileira são números de alfabetizados, entretanto, para o desenvolvimento infantil as brincadeiras são a melhor forma de desenvolvimento para as crianças com ou sem dificuldades de aprendizagem.

Nessas atividades não existe inclusão/ exclusão, brincando as crianças são iguais, soltam sua imaginação e interagem de forma que não se nota nenhuma diferença entre o aluno que demonstra ser mais “atrasado” ou mais “adiantado” dentro da sala de aula.

Assim se faz necessário que os educadores conheçam os comportamentos das crianças e as etapas de desenvolvimento e inclusive nas creches, pois, é lá que passam a maior parte do tempo diariamente. De acordo com Vygotsky (1989), as crianças utilizam-se de várias formas de apresentação como a linguagem, as brincadeiras como, por exemplo, o jogo de “faz de conta”, jogos simbólicos, imitação e desenhos. Todos estes elementos vão se fundando com socialização conforme o ambiente cultural, historicamente irão construindo saberes infantis sobre o mundo.

Hoje as instituições infantis não são mais assistencialistas, como funcionava antigamente, na qual os cuidados eram somente com higiene, alimentação. De acordo com a LDB Art. 29, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Nas instituições infantis de tempo integral, as crianças além de receber os cuidados básicos, como higienização, alimentação, tem o direito de desenvolvimento cognitivo, com especialistas de educação. São ambientes na qual as crianças se socializam com seus pares, desenvolvem psico e fisicamente, brincam e interagem de forma lúdica desenvolvendo seu aprendizado.

E se tratando de inclusão social seus direitos são iguais,

> Além disso, independente de cor, raça, religião, ou deficiência, todas as crianças tem direito de frequentarem a escola e desenvolverem ali os aspectos mais importantes para seu desenvolvimento, desde o brincar e a socialização, como aspectos alimentícios, higiênicos e cognitivos. (PIBIDIANA 3, 2015).

Como estudantes de pedagogia, é de extrema importância o conhecimento dos direitos das crianças, da importância que se deve ter em relação à inclusão social. Mais uma vez o PIBID dá essa oportunidade de conviver com todos os níveis sociais em uma escola real, fora dos papeis que lemos dentro da sala de aula da universidade. De acordo com a entrevista é uma grande oportunidade de contato e convivência com crianças de etnias diferentes, crenças diferentes e dificuldades diferentes. E é na convivência que os estudantes adquirem experiências práticas que lhe vão contar muito na qualidade de sua formação profissional.

A educação é garantida como direito a todos e de acordo com a Constituição Federal (1988) um de seus objetivos é a promoção do bem de igualdade a todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

No caso de alunos com dificuldade de aprendizagem, geralmente é na escola que se tem um diagnóstico após sondagem do professor e do corpo pedagógico. Muitas vezes não se trata de dificuldade de aprendizagem falando de alunos de 4 e 5 anos, pois cada um tem um ritmo diferente de desenvolvimento, uma aptidão diferente a cada tipo de atividade.

Para tanto estudamos, desenvolvemos projetos, convivemos com diversidades em escolas públicas aprendemos a rotina escolar, tudo para que possamos em nosso currículo de profissional da educação tenhamos além da teoria adquirida na Universidade a prática obtida através do programa PIBID.

No processo de formação a alternância entre situações de formação e situações de trabalho ajuda na compreensão da importância dessas duas vertentes no processo de formação sem que uma anteceda a outra, e que não seja isolada, salientam as autoras Felício, Gomes e Alain (2014) que para o processo de formação é necessário as situações reais de trabalho.

Ainda de acordo do Felício, Gomes e Allain (2014) essa alternância vivenciada pelos Pibidianos só faz sentido quando as atividades retomadas dentro de um espaço/tempo, no

currículo do curso de formação os levam a reflexão, análise crítica e diálogo na qual a interação com a realidade profissional de forma que os licenciandos possam ter a possibilidade de autonomia de construção de seu conhecimento profissional.

Mesmo assim a questão de inclusão deixa a desejar em ambas as partes, escola e grupo de bolsistas do PIBID. Estas avaliações foram expressas pelos participantes da pesquisa nos seguintes relatos: "A formação docente com esta parceria engrandece e muito o futuro professor. Não tive oportunidade de discutir muito, ou quase nada, por enquanto, sobre o tema educação inclusiva". (PIBIDIANA 1, 2015).

O PIBID de fato de acordo com entrevistados contribui para uma boa formação profissional na área da educação. Os bolsistas criam suas identidades no PIBID. Mesmo o PIBID abrindo espaço para diálogo, na qual não foi expressa nessa conversa, o entrevistado estava na esperança de conversarem sobre o tema "inclusão", na qual deixa claro na fala acima.

De acordo com Bossa (2008), as escolas estão preparadas para receber sempre aquele aluno ideal, dessa forma está caminhando para um fracasso escolar, muitas vezes as instituições de ensino não atendem as verdadeiras necessidades de diversidades existentes nas escolas, assim deixam de identificar inadaptações à aprendizagem.

Uma boa formação garante um bom profissional, na educação um bom professor é a base de um bom ensino/ aprendizagem. Assim diminui o fracasso escolar. Conclui-se que a questão volta á boa formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou caracterizar as contribuições formativas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) alinhados aos pressupostos educacionais inclusivos de alunos com dificuldades de aprendizagem na Educação Infantil, a partir do relato das experiência de um grupo de quatro Pibidianos, sem que seja nossa proposição a articulação de generalizações ou debates externos aos resultados obtidos, no entanto, não podemos negligenciar que muitos dos elementos deflagrados refletem entendimentos políticos, sociais e educacionais que extrapolam o cenário do estudo e merecem destaque para as futuras análises formativas no âmbito do programa.

Fica evidenciado que o debate da formação de professores alinhado aos pressupostos da educação inclusiva, especificamente, contemplando alunos com dificuldades de aprendizagem, atualmente fadados as marginalizantes situações de fracasso escolar, demanda

o desvelamento inicial das condições do PIBID no estabelecimento de suas parcerias de trabalho na escola.

Não nos resta dúvidas a partir dos resultados analisados que o programa favorece o estabelecimento de um terceiro espaço de formação, no entanto, alguns dos relatos analisados deixam claro que este espaço em alguns momentos é isolado, e não congruente a relação escola/universidade.

Por outro lado, o distanciamento desta parceria efetiva de trabalho favorece que o programa reforce para a escola objetivos distintos aqueles compreendidos no processo de desenvolvimento escolar. Ou seja, os resultados indicam também que com a compreensão de que as ações propostas são apenas lúdicas, o espaço formativo dos Pibidianos, não seja realizado em sala de aula. De todos os relatos realizados, nenhum enfocou experiência formativas no programa quanto à regência pedagógica. Foram relatadas dinâmicas, ações e atividades desenvolvidas, todas elas qualificadas em suas propostas, no entanto, sem relação direta com os elementos curriculares desenvolvidos pelos professores. Entendemos que este distanciamento além de reforçar a cisão entre os elementos que compõem o desenvolvimento infantil, descompromete o professor supervisor de sua função formativa em sala de aula.

No entanto, um dos elementos que parece polarizar a discussão e evidenciar os distanciamentos apontados, tanto na relação escola/universidade, como na docência compartilhada, ou ainda na manutenção dos espaços distintos pedagógico/lúdico pode estar relacionado a sistema de apostilamento utilizado pela escola. Ou seja, se de um lado o programa favorece ações diversificada por outro, a opção de ensino é posta pelas apostilas. Defendemos que por mais difícil que pareça a grande contribuição do programa para o debate seria não criar um espaço externo de ações, mas evidenciar a partir das atividades propostas rigidamente pelo material utilizado o desvelamento dessas contradições.

Por fim, no que se refere ao debate da formação de professores com base nos pressupostos da educação inclusiva, com o objetivo de qualificar os espaços escolares para alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, no âmbito do PIBID, tais elementos evidenciados por si só já distanciam a possibilidade de análises e discussões da temática em questão, o que justifica inclusive em nosso entendimento, a falta de discussão especifica sobre o tema, como deflagrado pelos participantes da pesquisa.

Como considerações finais evidenciamos que enquanto o PIBID não se efetivar como um terceiro espaço de ação formativa poderá vir a perpetuar um espaço na melhor das possibilidades “alternativo”, com ações qualificadas, diversificadas, porém que não se aproximam do debate nuclear das instituições escolares, como a análise, por exemplo, dos

currículos, das práticas, das concepções e representações pedagógicas, e a partir daí sim configurar-se como uma ação de enfrentamento pedagógico para a situação de fracasso escolar a qual inúmeras crianças com dificuldades de aprendizagem estão fadadas a vivências em nossas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLAIN, R. A. L.; FELÍCIO, H. M. S. dos; GOMES, C. O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa**. Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 339-352, maio./ago. 2014

BOSSA, N. A., **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Poder Executivo**, Brasília, DF, 26 jun. 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm> Acesso em: 02 de Fev. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 de Fev. de 2013.

COSCRATO, G.; PINA, J. C. MELLO, D. F. Utilização de atividades lúdicas na educação em saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Acta Paulista de Enfermagem**. vol. 23 n. 2, São Paulo Mar./Abr. 2010. Disponível em <http://dx.doi.org/10. 1590/S0103-21002010000200017> Acesso em: 02 de fev. de 2016.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como "terceiro espaço" de formação inicial de professores **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, Maio./Ago. 2014.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIEDMANN, A. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.

FONSECA, V. da. **Manual de observações psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores**. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

FONTANA, R.; CRUZ, N. A abordagem histórico-cultural. In: FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. p. 57-66.

GATTI, A. B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo nº 100 p. 33-46 Dez./ Jan./Fev. 2013-2014

GOMES, C. et al. PIBID: Potencialidades e Limites entre a Formação e a Atuação Profissional Docente. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 06, n. 12, p. 323-338, jul./dez. 2014

GOMES, C e SOUZA, V. L. T. de. O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência**. Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. V. 20, n. 1, p. 147-156 Jan./Abr. 2016

GÓMEZ, A. M. S.; TÉRAN, N.E. **Dificuldades de aprendizagem: Detecção e estratégias de ajuda.** Cultural, S.A. Impresso no Brasil, Edição MMXI. s/d.

LEITE, C. A. R.; Leite, E. C. R.; Prandi, L. R. A aprendizagem na concepção histórica cultural**. Akrópolis Umuarama**, v. 17, n. 4, p. 203-210, Out./Dez. 2009
NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____ NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p.139-158.
PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar, histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
PEREIRA, E. M. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: _____GERALDI, C. MG; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
REGO, T. C. **Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades.** Rio de Janeiro: Vozes. 2003
TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987
VYGOTSKY, L.S **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
_____O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: _____ **A formação social da mente.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989. p.106-118.

O USO DA FERRAMENTA MAPAS CONCEITUAIS COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DO ENSINO-APRENDIZAGEM PARA A DISCIPLINA DE FÍSICA

Regiane de Souza Paula Santos
Graduanda em Educação pelo Programa de Pós Graduação (PPGEd) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM - regianefisica@yahoo.com.br

Marcus Vinicius Carvalho Guelpeli
Departamento de Computação (DECOM) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM - marcus.guelpeli@ufvjm.edu.br

Geruza de Fátima Tomé Sabino
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) Campus JK - Diamantina/MG - geruzaft@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma experimentação realizada pela professora/pesquisadora, com alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Pública Estadual da cidade de Diamantina/MG. O principal objetivo foi utilizar a ferramenta "mapas conceituais" como um instrumento facilitador do ensino e também da aprendizagem para alunos na disciplina de Física. Para isso, buscou-se embasamento teórico nas ideias propostas pelos autores Tavares (2007) e Moreira (2010), baseando na teoria cognitiva e nas ideias de Ausubel (1963) e Novak (1977), utilizando a ferramenta gratuita, *CmapTools*. Participaram deste estudo 116 alunos de quatro turmas de 2° anos (A e B) do Ensino Médio referentes ao segundo semestre escolar de 2014 e 2015, comparando notas nas avaliações entre estas duas turmas. Os resultados foram obtidos através de análises gráficas e de experimentos realizados com mapas conceituais, o que possibilitou uma comparação quantitativa e qualitativa entre o rendimento das turmas que utilizaram mapas conceituais como instrumento de ensino-aprendizagem, turmas experimentais (2014) e das turmas que não utilizaram mapas conceituais (2015), turmas controle. Percebeu-se então, uma melhoria no rendimento escolar nas turmas que foram utilizados esta ferramenta, enquanto instrumento facilitador do ensino–aprendizagem e consequentemente um aumento nas médias das notas destes alunos na disciplina de Física.

Palavras-Chave: mapas conceituais, ensino-aprendizagem, novas tecnologias.

1. Introdução:

A busca por caminhos que apontem uma melhoria do ensino-aprendizagem é constante nas escolas de hoje, uma vez que as novas tecnologias estão presentes no dia a dia. Segundo Faria (2004), a inserção destas novas tecnologias, quase que impostas pela modernidade, vêm tomando conta da sala de aula, fazendo com que o conhecimento não seja mais repassado somente pelo docente, mas experimentado, modificado, questionado pelo

discente, facilitando assim as trocas de informações entre ambos os aprendizes. O papel principal do professor enquanto aprendiz na nova sociedade é orientar seus alunos na busca de informações, o tratamento dessas informações e a utilização dessas enquanto instrumento de aprendizagem. O professor tem o papel de estimulador desta aprendizagem que pode ser feita individualmente ou coletivamente, dependendo do interesse relacionado ao assunto trabalhado (MERCADO, 1998).

A proposta apresentada é verificar alguns aspectos descritos pelos autores: Ausubel (1963), Novak (1977), Moreira (2010) e Tavares (2007) na aplicação da ferramenta gratuita, *CmapTools*, (http://cmap.ihmc.us/IHMC) para a construção de "Mapas Conceituais", enquanto instrumento de ensino-aprendizagem na disciplina de Física", com o propósito de melhorar o rendimento destes alunos das turmas de 2º anos do Ensino Médio, em uma Escola Pública Estadual na cidade de Diamantina - MG.

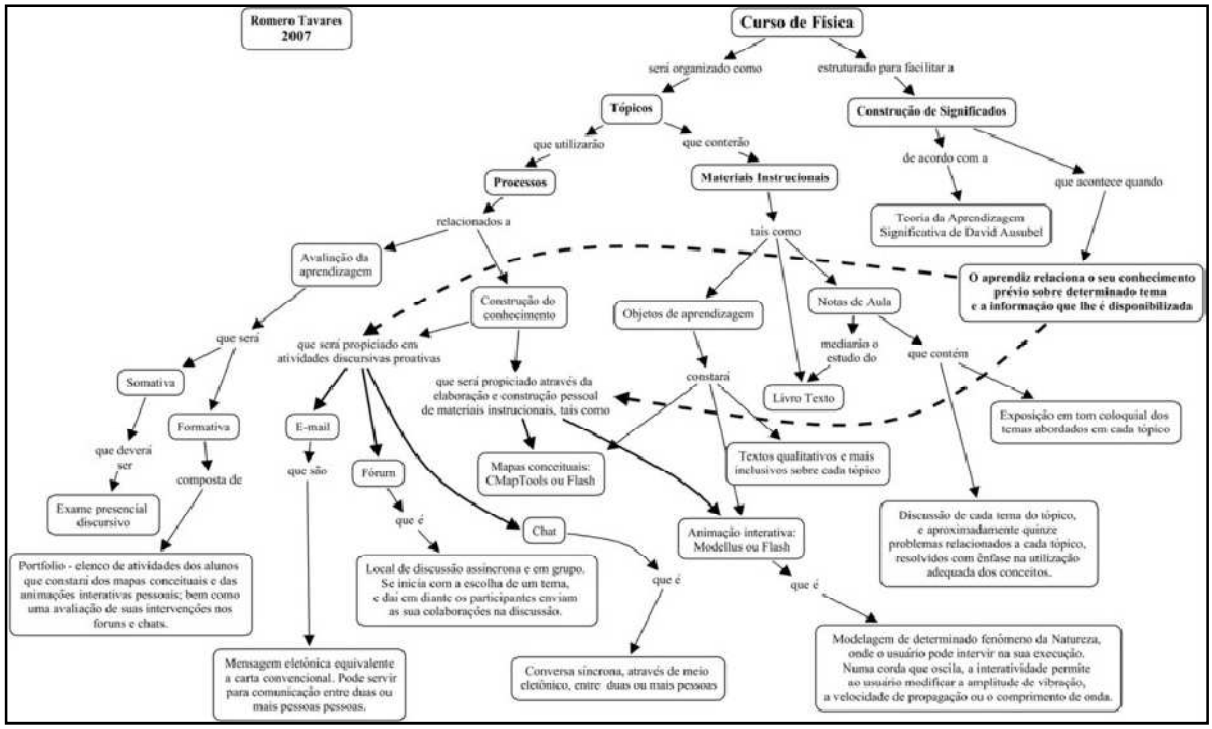
Este trabalho está organizado da seguinte maneira: Na seção 2, referente a fundamentação teórica, na seção 3, os objetivos que levaram a realização da pesquisa, na seção 4, apresenta o método proposto para o desenvolvimento deste trabalho, na seção 5 apresenta os resultados, na seção 6, traz as conclusões e finalmente na seção 7, as referências.

2. Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica dos mapas conceituais surgiu da teoria da aprendizagem significativa que foi desenvolvida por David Ausubel, este era psicólogo e defensor do cognitivismo. A aprendizagem significativa é formada através da assimilação de conceitos, que quando acumulados, geram conhecimento. Baseando-se nestas idéias, David Ausubel, iniciou seus primeiros experimentos utilizando mapas conceituais com crianças.

Em 1987, Joseph Novak e o *Institute for Human and Machine Cognition* (IHMC), desenvolveram uma ferramenta conhecido como *CmapTools*, para a construção dos mapas conceituais. Essa ferramenta surgiu da busca de uma maneira de identificar o desenvolvimento cognitivo não somente de crianças, mas também de adultos. Sendo assim, definem-se mapas conceituais, como "diagramas indicando relações entre conceitos, ou entre palavras que usamos para representar conceitos" (MOREIRA, 2010, p.11). Conceitos estes que são lidos progressivamente de cima para baixo e representados por meio de setas que ligam as palavras dando um sentido ao conteúdo estudado, ao qual recebem o nome de mapas conceituais do "tipo hierárquico".

Segundo Tavares (2007), existe uma grande variedade e tipos disponíveis de mapas conceituais, sendo alguns mais simples e outros mais sofisticados, isto tudo vai depender da maneira que o aprendiz irá apresentar o seu mapa e também conforme o conhecimento que ele possui em relação ao conteúdo estudado. Na Figura 1, apresenta-se um tipo de mapa conceitual “hierárquico” sobre a disciplina de Física.



Fonte: Tavares (2007, pg.74).

Os mapas conceituais são utilizados para várias áreas e diversas finalidades. No ambiente educacional, serve: para organizar o conteúdo a ser trabalhado durante um curso, ajudando o discente a relacionar alguns conceitos envolvidos na aprendizagem escolar; na investigação do conhecimento sobre um determinado conteúdo; em inteligência artificial, para representar formalmente o conhecimento, sendo conhecidos como redes semânticas (ARAÚJO; MENEZES; CURY, 2002).

De acordo com Moreira (1992), os mapas conceituais podem ser aplicados em diversas situações cotidianas, em se tratando do ambiente escolar, tais como: resumo de livros, esquemas, síntese de capítulos de livros, explicação do conteúdo pelo professor, facilitando para o aluno o aprendizado no conteúdo que foi trabalhado. Além disso, também podem ser utilizados como instrumento avaliativo.

Sendo assim eles apresentam vantagens em enfatizar estruturas de conceitos no seu desenvolvimento, mostrando-os de maneira hierárquica; sendo elaborados destacando-se os

conceitos principais e os conceitos secundários, proporcionando uma visão geral do conteúdo trabalhado, construídos para o conteúdo de uma aula, de uma disciplina, de um conjunto de disciplinas ou de um programa educacional inteiro (MOREIRA, 2006). E desvantagens, os autores destacam a utilização dos mapas conceituais construídos como instrumento de memorização do conteúdo pelo discente de forma mecânica e não significativa, podendo ser muito complexo e confuso, o que dificulta o processo de aprendizagem do conteúdo (MOREIRA, 1992).

3. Objetivos

Analisar de que maneira a utilização da ferramenta “mapas conceituais”, em sala de aula, podem contribuir como instrumento facilitador do ensino-aprendizagem na disciplina de Física.

3.1 Objetivos específicos:

- ✓ Verificar se houve melhoria nas notas dos discentes de 2º anos do Ensino Médio, logo após a realização das avaliações tradicionais;
- ✓ Analisar a eficácia dos mapas conceituais, tanto na aprendizagem do conteúdo de Física, quanto ferramenta de avaliação contínua e na construção do conhecimento.

4. Método e Desenvolvimento:

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, experimental e documental, foi observada pela professora/pesquisadora, em turmas de 2º anos do Ensino Médio no conteúdo de Física, durante um semestre escolar, correspondendo ao 3º e 4º bimestres.

No ano de 2014, durante o 1º e 2º bimestres escolares, nas turmas de 2º ano A e B, do Ensino Médio, foi detectado através de duas reuniões em conselho de classe, com a participação da direção, supervisão, professores e pais dos alunos, o baixo rendimento nas avaliações, principalmente no conteúdo de Física. De acordo com os diários da professora/pesquisadora os alunos encontravam-se com notas perdidas e caso não fosse tomada alguma atitude perante a situação, estes poderiam levar a reprovação ou mesmo a evasão escolar. Na tentativa de responder a esse problema partiu-se da seguinte hipótese: A partir da adoção da ferramenta educacional, a exemplo dos Mapas Conceituais, como instrumento de aprendizagem seria possível aumentar o rendimento escolar, nos conteúdos disciplinares de Física?

Assim, foram estudados para este experimento, 51 alunos de 2º ano de 2014 (turma experimental), na qual a professora/pesquisadora introduziu mapas conceituais em conjunto com a ferramenta *CmapTools*. Foi feita uma relação desses mapas conceituais ao conteúdo de Física, em que foram analisados os alunos individualmente. Após a construção dos mapas conceituais, os alunos fizeram avaliações bimestrais no 2º semestre escolar (3º e 4º bimestres), as avaliações foram feitas individualmente conforme o conteúdo curricular observado durante cada bimestre, o resultado das avaliações foi registrado no diário de classe da escola para posterior análise.

Em 2015, no segundo semestre escolar, foi introduzido o conteúdo de Física, para 65 (sessenta e cinco) alunos do 2º ano da turma controle. A função dessa turma controle seria comparar as mesmas avaliações tradicionais, realizadas na turma experimental de 2014. Assim, não se trabalhou a ferramenta 'mapas conceituais' junto ao conteúdo de Física. Os alunos foram avaliados individualmente logo após a aplicação das mesmas provas tradicionais, ao final do terceiro e quarto bimestres escolares. Os resultados das avaliações foram corrigidas e registradas no diário de classe.

Na Tabela 1, verificam-se as turmas experimentais e controle, a introdução do conteúdo de Física e sua relação com os mapas conceituais.

Tabela1 – Grupos, relações e procedimentos na avaliação com mapas conceituais.

Turma	**Conteúdo**	**Introduzir**	**Relacionar**	**Observar**	**Avaliar**
2º anos A e B 2014 (experimental) 51 alunos 2º semestre	Termologia e Calorimetria Leis da Termodinâmica	Conteúdo de Física e Mapas Conceituais com ferramenta *CmapTools*	Conteúdo de Física aos mapas conceituais	Alunos individualmente	Prova tradicional 3º e 4º Bimestres. Utilizou mapa conceituais.
2º anos A e B 2015 (controle) 65 alunos 2º semestre	Termologia e Calorimetria Leis da Termodinâmica	Conteúdo de Física	Não houve relação do conteúdo com os mapas.	Alunos individualmente	Prova tradicional 3º e 4º Bimestres. Utilizou métodos tradicionais.

Fonte: própria autora.

Após esse procedimento, foram feitos cruzamentos das notas bimestrais, referentes ao segundo semestre escolar, entre as turmas de 2º anos A e B experimental (2014) e as turmas de 2º anos A e B controle (2015). Os resultados foram comparados e analisados qualitativamente e quantitativamente em mapas conceituais e gráficos que estão dispostos na sessão seguinte desse artigo.

5. Resultados:

Os primeiros mapas conceituais construídos em sala de aula com os alunos das turmas de 2º anos (A e B) em 2014 foram feitos individualmente em folha de papel A4, logo após a explicação do conteúdo de Física pela professora/pesquisadora. Os resultados apontaram comprovações propostas pelos autores, Tavares (2007) e Moreira (2010), tais como: hierarquização adequada dos conceitos, relação entre os conceitos principais e secundários, palavras de ligação, que podem ser visualizados nos mapas das Figuras 1, e 2.

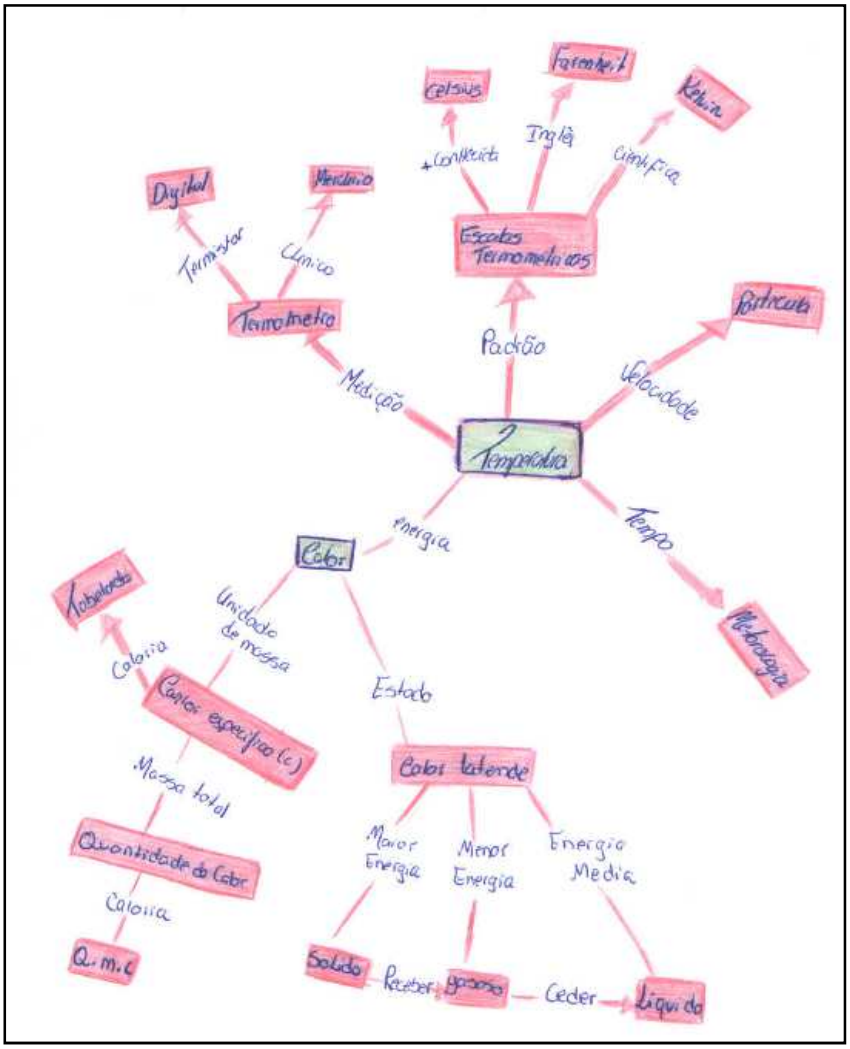


Figura 1. Mapa conceitual feito por um aluno do 2º ano da turma A do ensino médio, com o tema “Termologia e Calorimetria”.

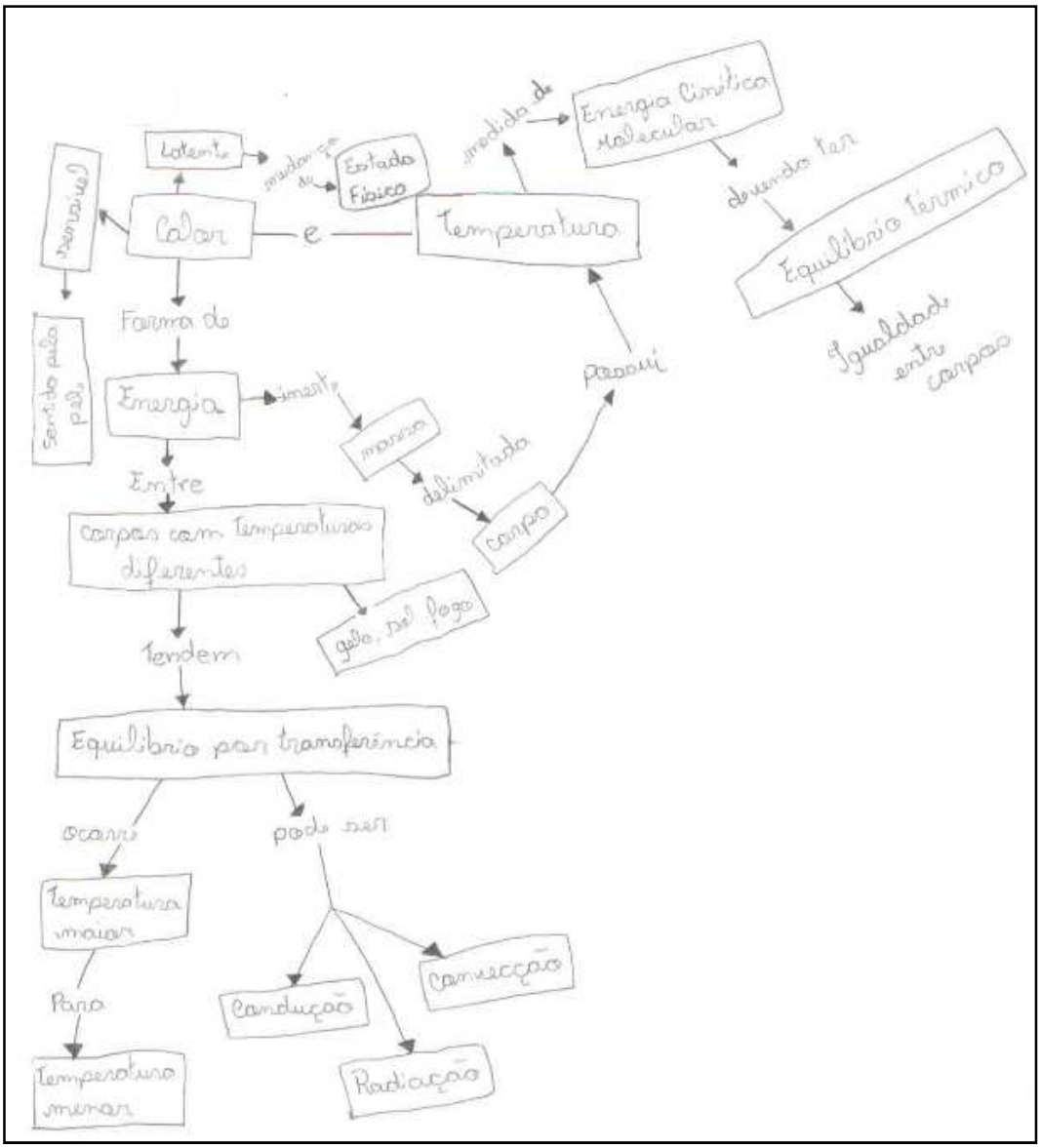


Figura 2- Mapa conceitual feito por um aluno da turma de 2º ano A, com o tema “Termologia e Calorimetria”.

Em relação às Figuras 3, 4, e 5, foi utilizada a ferramenta *CmapTools* e temas referentes as Leis da Termodinâmica na disciplina de Física. Observou-se certas analogias entre conceitos, conexões adequadas, palavras de ligação, distribuição hierárquica correta do conteúdo, conforme Moreira (2010). Em se tratando de uma segunda construção, percebeu-se qualitativamente, uma melhoria significativa nestes mapas conceituais não somente no conteúdo de Física, mas também nos resultados em sala de aula. Segundo Tavares (2007), os mapas das Figuras 3 e 5 são classificados em dois tipos, sendo o primeiro “modelo fluxograma” e o segundo “modelo entrada e saída”.

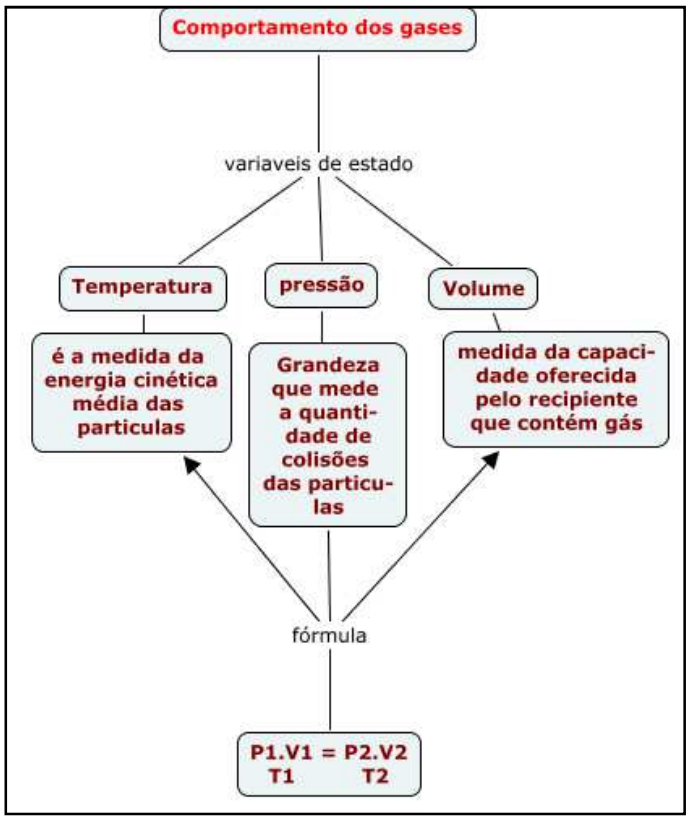


Figura 3: Aluno do 2º ano B, quarto bimestre. Mapa conceitual do tipo fluxograma sobre tema: "Termodinâmica".

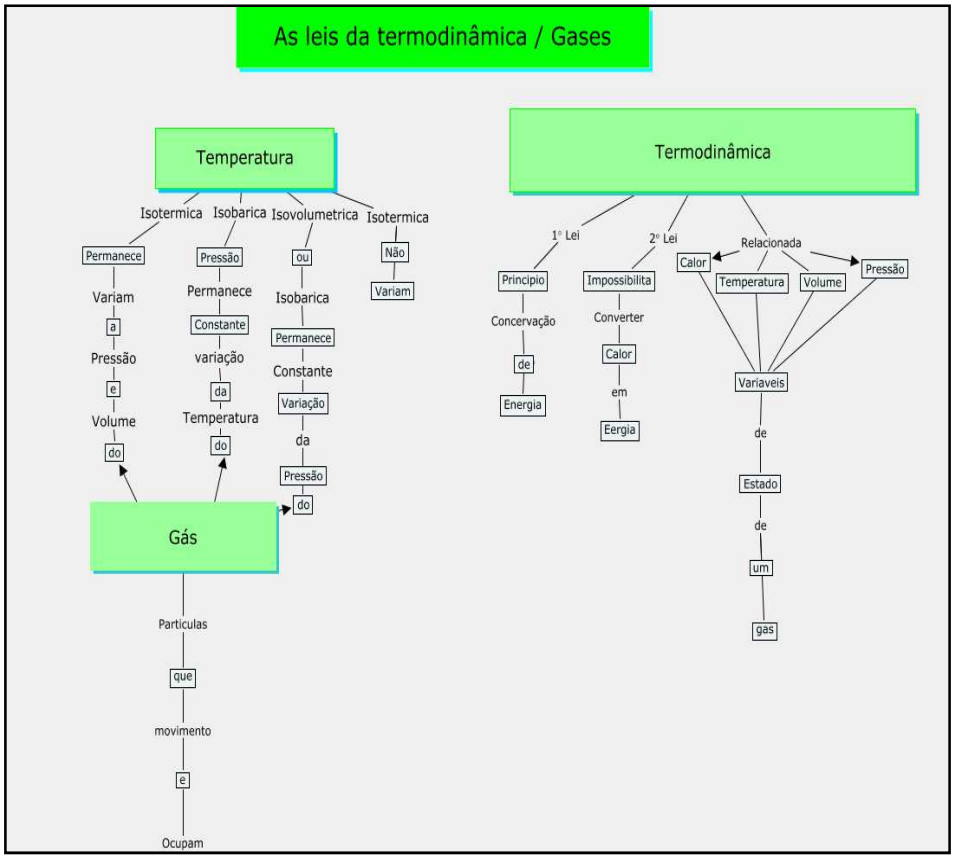


Figura 4: Aluno do 2º ano A, quarto bimestre. Mapa conceitual tema: "Termodinâmica".

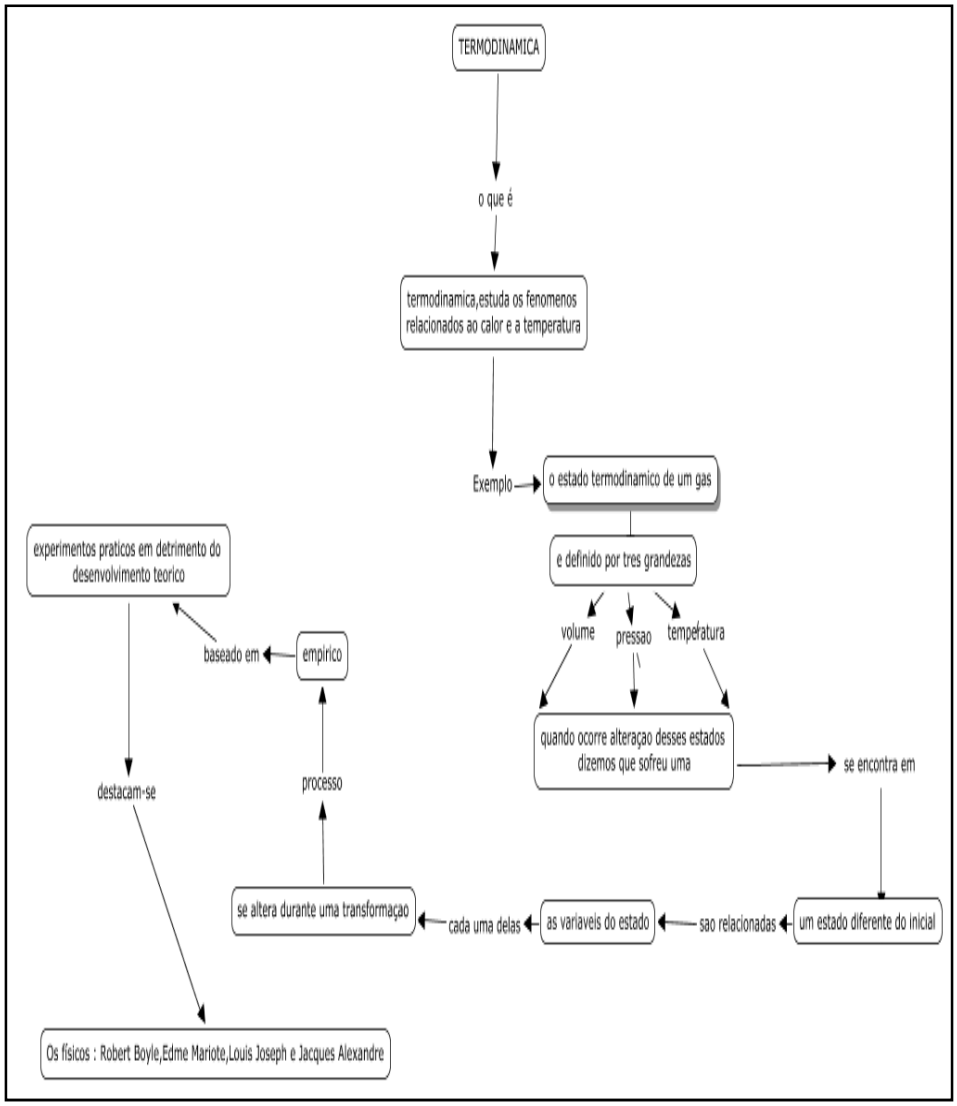


Figura 5: Aluno do 2º ano B, quarto bimestre. Mapa conceitual modelo entrada e saída com o tema: "Termodinâmica".

Foram feitos análises durante dois bimestres escolares nas turmas de 2º anos (A e B) em 2014 e 2015, em relação ao quantitativo de notas dos alunos no que se refere a prova tradicional da escola. Os Gráficos 1, 2, 3 e 4, indicam o número dos discentes por intervalos de notas. Definiu-se que as cores em azul referentes às turmas experimentais, em que foram utilizados mapas conceituais enquanto instrumento de ensino-aprendizagem. As cores em vermelho referem-se às turmas controle, em que não foram utilizados mapas conceituais.

Assim, foi feito um cruzamento de dados, detectando a média escolar dessas notas. A variação de pontos (de 0 a 25) pode ser visualizada no eixo x, sobre os discentes que conseguiram resultados iguais ou superiores a 60%, ou seja, 15 pontos no bimestre.

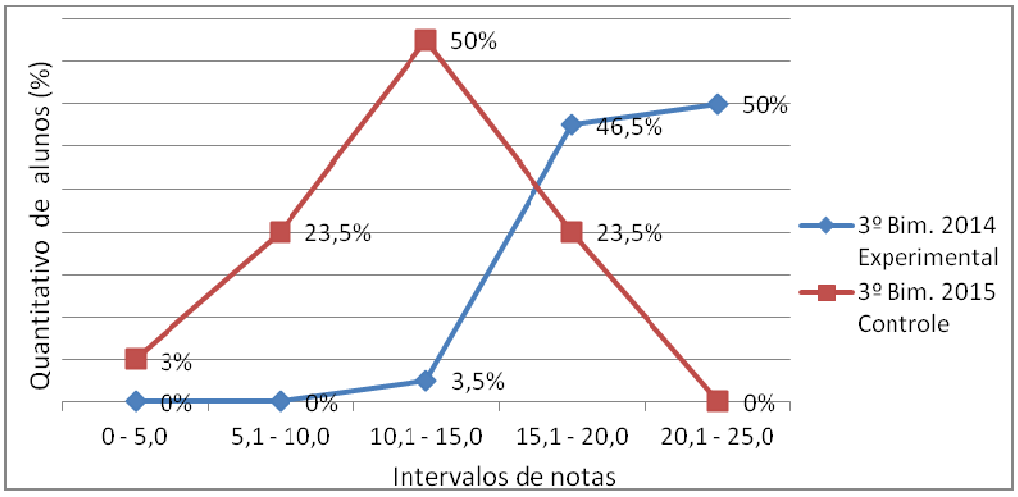


Gráfico 1 - Resultado referente ao 3º Bimestre, turma de 2º ano A (experimental e controle). Fonte: Própria autora.

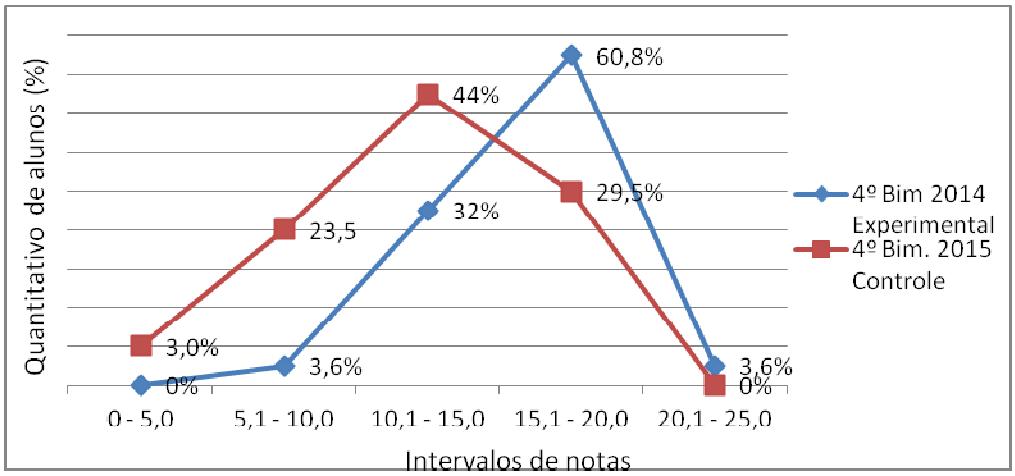


Gráfico 2 - Resultado referente ao 4º Bimestre, turma de 2º ano A (experimental e controle). Fonte: Própria autora.

Foi observado no terceiro bimestre, que 100% dos alunos da turma de 2º ano A experimental de 2014 ficaram com média igual ou superior a 15,0 pontos, ou seja, todos os alunos conseguiram média escolar no bimestre. Na turma de 2º ano A controle, no mesmo bimestre, 50% dos alunos em 2015 alcançaram notas no intervalo de (10,1-15,0 pontos) e apenas 23,5% conseguiram médias entre (15,1-20,0 pontos) nas avaliações. Ainda, 26,5% dentre os discentes dessa turma, ficaram abaixo do esperado, ou seja, com notas no intervalo de (0-10,0 pontos).

Ainda em relação a essas mesmas turmas de 2º anos, durante o quarto bimestre, 32% da turma experimental do ano de 2014, ficaram com notas no intervalo de (10,1-15,0 pontos) e 64,4% no total dos alunos ficaram com médias acima de 15,0 pontos. Nesta mesma turma,

apenas 3,6% do restante de alunos ficaram abaixo das notas, menor que 10,0 pontos. Já em relação à turma controle (2015), durante o 4º bimestre, 44% dos alunos ficaram com notas no intervalo de (10,1-15,0 pontos) e 29,5 % no total ficaram com médias entre (15,0-20,0 pontos). Nesta turma, abaixo da média escolar 26,5% dos alunos ficaram com notas menores que 10,0 pontos.

Assim, analisando os resultados dos Gráficos 1 e 2, em relação ao cruzamento de dados no terceiro e quarto bimestres, nas turmas de 2º ano A (experimental e controle), foi observado, nestes dois bimestres escolares, entre o intervalo de notas (15,1 e 25,0) um aumento na média dos alunos nos gráficos de cor azul, em que foram trabalhados os mapas conceituais.

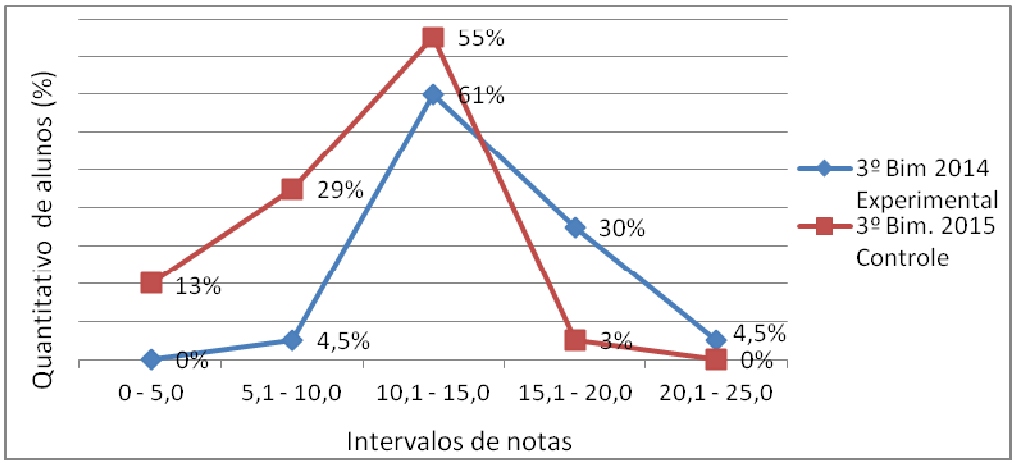


Gráfico 3 - Resultado referente ao 3º Bimestre, turma de 2º ano B (experimental e controle). Fonte: Própria autora.

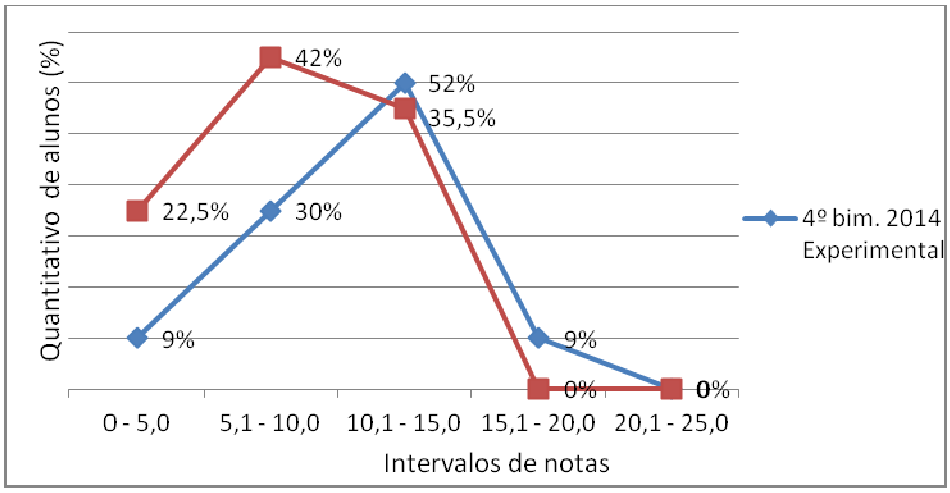


Gráfico 4 - Resultado referente ao 4º Bimestre, turma de 2º ano B (experimental e controle). Fonte: Própria autora.

Nas turmas de 2º ano B experimental, durante o terceiro bimestre de 2014, 61% dos alunos, ficaram com notas no intervalo de (10,1-15,0 pontos), enquanto que 34,5% no total desses alunos ficaram acima da média escolar, sendo que apenas 4,5% ficaram abaixo de 10,0 pontos. Na turma controle (2015), 55% dos alunos ficaram com notas no intervalo de (10,1-15,0 pontos) e apenas 3% conseguiram um resultado acima de 15,0 pontos. E os outros 42% dos alunos ficaram abaixo da média escolar, ou seja, menor que 10,0 pontos.

Para finalizar o estudo, foram analisadas as mesmas turmas de 2º ano B, durante o quarto bimestre. Dentre os discentes da turma experimental (2014), 52% ficaram com notas no intervalo de (10,1-15,0 pontos), e 9% ficaram com média acima de 15,0 pontos. Desses alunos, 39% ficaram abaixo da média, ou seja, com notas menores que 10,0 pontos. Na turma controle (2015), 35,5% dos discentes obtiveram notas entre (10,1-15,0 pontos), nenhum aluno conseguiu alcançar notas acima de 15,0 pontos nas avaliações. E 64,5% dos alunos restantes ficaram abaixo da média escolar, ou seja, menor que 10,0 pontos.

Nos Gráficos 3 e 4, foram analisados os resultados referentes ao cruzamento de dados nos terceiro e quatro bimestres nas turmas de 2º ano B (experimental e controle). Nessas turmas, observou-se também, nos dois bimestres escolares, um aumento entre o intervalo de notas (10,1 e 25,0), nos gráficos de cor azul.

6. Conclusões

Após o cruzamento de dados, foi observada uma tendência de melhoria nas notas das turmas em que foram trabalhados mapas conceituais, em comparação ao aproveitamento das turmas que não utilizaram a ferramenta. Através dos mapas conceituais construídos e analisados, verificou-se não somente um avanço e crescimento, em nível conceitual, como também foram identificados aspectos descritos por Ausubel (1963), Novak (1977), Moreira (2010) e Tavares (2007), tais como: hierarquização, relações entre conceitos, relações horizontais e cruzadas, conceitos-chaves.

Assim, ao verificar a contribuição desses autores na metodologia proposta, observou-se, com base na discussão dos resultados nas turmas experimental e controle, um avanço nos resultados das notas bimestrais escolares dos alunos estudados.

O mapa conceitual se coloca como um instrumento adequado para estruturar o conhecimento que está sendo construído pelo aprendiz, ele é facilitador da meta-aprendizagem (TAVARES, 2007), ou seja, a utilização dos mapas conceituais permitiu aos alunos da pesquisa uma visualização acerca dos conteúdos de sua aprendizagem, e as

constantes atualizações ou lapidações de seus próprios mapas permitiram-lhes maior organização e consciência na relação entre os conteúdos trabalhados e seus conceitos.

Foi comprovado que os mapas conceituais poderão ser utilizados em sala de aula como uma nova metodologia de avaliação a ser utilizada em diferentes contextos, seja qualitativamente ou quantitativamente, podendo ser utilizados junto a avaliação tradicional, possibilitando assim, uma melhoria no rendimento escolar em sala de aula (COSTA, 2013).

Dessa forma, pretendeu-se neste artigo, aliar aos métodos educacionais hoje praticados, novas práticas de aprendizagem como ferramentas auxiliares ao ensino, utilizando a tecnologia em favor da educação inovadora, acompanhando e desenvolvendo sempre mecanismos para que possamos compassar o presente à velocidade do mundo moderno.

7. Referências:

1. ARAÚJO, A. M. T.; MENEZES, C. S. de; CURY, D. Um ambiente integrado para apoiar a avaliação da aprendizagem baseado em mapas conceituais. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO**,**13,2002, Porto Alegre. **Anais ...** Porto Alegre: SBIE, UNISINOS, 2002. p. 49-59.

2. AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton, 1963.

3. AUSUBEL, D. P; NOVAK, J. D; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana, 1980.

4. CABRAL, A. R. Y; OLIVEIRA, T. R. de. **Como criar mapas conceituais utilizando o CmapTools versão 3.x**. Universidade Luterana do Brasil - ULBRA. Guaíba, 2003.

5. COSTA, R. G. de. S. **Um estudo bibliográfico sobre a utilização de mapas conceituais como ferramenta de avaliação da aprendizagem:** algumas considerações no ensino de física**.** 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvao/SE, 2013.

6. FARIA, E. T. **O professor e as novas tecnologias**. In: ERICONE, Délcia (Org.). Ser Professor. 4. ed. Porto Alegre: EDPUCRS, p.57-72, 2004.

7. IHCM. CmapTools. **The Florida Institute for Human & Machine Cognition (IHMC)**. Disponível em: <http://cmap.ihmc.us/conceptmap.html>. Acesso em: 5 out. 2014.

8. INSTITUTO PRESBITERIANO MACKENZIE. **Apostila de *CmapTools*, 3.4.** São Paulo, Informática Educacional, p. 1-30, 2004.

9. NOVAK, J. D; CAÑAS, A. J. A Teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los**. Práxis Educativa**. v.5, n.1, p. 9-29 , jan.-jun. 2010. Ponta Grossa. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br> Acesso: 06 Out. 2015.

10. MERCADO, L. P. L. et al. Formação docente e novas tecnologias. In: CONGRESSO DA REDE IBEROAMERICANA DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 4., 1998, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: RIBIE, 1998. Não paginado.

11. MOREIRA, M. A. Mapas conceituais no ensino de física. **Texto de apoio ao professor de física**, n.3, 1992. Reimpressão, 2005. Porto Alegre. Grupo de Ensino Instituto de Física-UFRGS. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/tapf/n3_moreira.pdf>. Acesso em 12 Jan.2016.

12. MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Ed. Centauro, 2010.

13. TAVARES, R. Construindo mapas conceituais. **Ciência & Cognição.** Rio de Janeiro, ano 4, v. 12, p. 72-85, 2007.

O USO DE FERRAMENTAS PATICIPATIVAS NA ALDEIA INDÍGENA XUCURU KARIRI DO MUNICÍPIO DE CALDAS, MG

Ana Caroline Costa Nogueira
Mestre em Ciência e Engenharia Ambiental, FMG
Faculdade Mogiana do Estado de São Paulo

Adriana Maria Imperador
Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento, UNIFAL
Universidade Federal de Alfenas/Poços de Caldas

Resumo

O presente estudo tem como objetivo retratar a experiência vivenciada na comunidade indígena Xucuru-Kariri no município de Caldas/MG, através da experiência de mestrado. Empregou-se ferramentas lúdicas no Diagnóstico Ambiental Participativo (DAP) como metodologia, com o foco voltado a levantamentos ambientais. O trabalho ocorrido no ano de 2014 a 2015 levantou os principais problemas sociais, ambientais e possíveis demandas locais. Informações coletadas na reserva através das ferramentas serviram de base para elaboração de estratégias e ações, sendo possível o envolvimento dos próprios moradores. As técnicas utilizadas proporcionaram um contato maior com a comunidade, uma interação entre os conhecimentos empírico e técnico. A metodologia participativa tende a trabalhar os valores relacionados a moral e a ética, em específico nesse estudo o objetivo se ateve ao consumo consciente e a sustentabilidade. As conclusões apontam para importância da participação proporcionada pela metodologia e como o processo através dela é simplificado com mais agilidade e ainda destaca a veracidade quanto a obtenção de resultados. Desta forma, essa análise busca trazer a reflexão do uso de alternativas e ações diferenciadas na transmissão de conhecimento e na aproximação da comunidade e as instituições de ensino. Destacando as práticas e técnicas participativas, construindo coletivamente o conhecimento para ações futuras em busca de um futuro melhor.

Palavras-chave: participação; comunidade tradicional; ações participativas.

1. Introdução

As relações das comunidades indígenas com os recursos naturais e o manuseio de artefatos fazem deles povos de uma bagagem cultural rica e única, que consta presente até os dias atuais (FRANCO, 2013).

Deste a colonização do Brasil, estas comunidades tradicionais estão sendo expostas a mudanças em suas condições de vida, devido à redução dos territórios ocupados e depredação do meio ambiente onde estão inseridos ou próximos de suas áreas. Ainda em determinadas situações as comunidades são realocadas para ambientes distintos de seus locais de origem, estando condicionada a readaptação do meio e dos seus costumes ancestrais. O que não difere a vida dos indígenas da etnia *Xucuru-Kariri* que se descolocaram de seu local de origem devido a conflitos fundiários. Partindo de Alagoas, originalmente de Palmeira dos Índios, a

comunidade viveu temporariamente em três cidades distintas, Ibotirama/BA, Paulo Afonso/BA e São Gotardo/MG, parte da comunidade se instalou no município de Caldas/MG desde maio de 2001, ocupando terra da União denominada de Fazenda Boa Vista (NOGUIERA, 2015).

O município de Caldas/MG é um local com características distintas da área de origem da comunidade, com inverno rigoroso, culturas agrícolas diferentes e a inexistência de raízes e ervas conhecidas por eles (PARISI, 2008). Além das condições precárias de habitação, saneamento básico e falta de apoio técnico para o cultivo de novas culturas agrícolas, os indígenas se estabeleceram muito próximos da zona urbana do município e foram atraídos para atividades em casas de família e na construção civil para geração de renda, muitas vezes, deixando de realizar as atividades tradicionais. Esta situação contribui para aumento da degradação ambiental na área ocupada.

Entende-se que a questão ambiental deva ser discutida em todas as suas dimensões, e que a qualidade do meio ambiente relacionado aos índices sociais deva considerar a sistematização de informações de forma integrada, democrática e interdisciplinar.

Na tentativa de compreender as demandas locais e contribuir com a readequação da comunidade em relação aos problemas ambientais existentes, a presente experiência realizou o Diagnóstico Ambiental Participativo (DAP), composto por um conjunto de métodos e abordagens que possibilitam às comunidades compartilharem e analisarem suas percepções acerca de suas condições de vida, podendo planejar e o agir de acordo com suas necessidades e desejos (CHAMBERS, 1992). Esta é uma ferramenta utilizada para identificar e propor soluções aos problemas. Tem por vantagem a participação dos envolvidos durante o processo, na busca por soluções condizentes com a realidade da área estudada.

Mediadores que participam da aplicação do DAP tem por fundamento a visão de orientar os participantes o caminho a ser trilhado. Os conhecimentos tradicionais devem ser considerados e valorizados pelos pesquisadores na construção de um entendimento conjunto em busca do desenvolvimento sustentável para sistemas ambientais (IMPERADOR, 2004).

A abordagem participativa integra vários métodos e técnicas destinadas à análise da realidade por pontos de vista distintos e complementares, ponderados igualitariamente. É, portanto, uma abordagem que procura sistematizar o conhecimento produzido. Por isso o DAP estimula a participação, conscientização e capacitação para a mudança local (ZABALA, 2006). Estas mudanças podem ser almejadas por meio da internalização e compreensão dos problemas locais por meio de práticas educativas (LEFF, 2001).

A metodologia aplicada permitiu flexibilizar às técnicas para obtenção dos resultados, podendo ser complementadas de acordo com a obtenção dos resultados desejados e direcionamento das investigações. Para a realização das atividades, o mediador tem a possibilidade ainda de inovar por meio da adaptação ou criação de materiais de apoio e direcionamento de diagnóstico, como a utilização de jogos e ferramentas lúdicas, facilitando o entendimento e estimulando a participação do público alvo. Compreende-se que esse instrumento metodológico de natureza participativa não traz soluções imediatas, mas pode contribuir em conceitos e possíveis soluções a comunidade. Portanto, vê a importância de se trabalhar com um novo método que possa trazer inovações no que tange os avanços na preservação ambiental (MENEZES et al., 2001).

Neste sentido, lúdico, enquanto parte das atividades essenciais da dinâmica humana, pode compor eficiente ferramenta para a construção do conhecimento, sendo uma forma eficaz de envolver os participantes em atividades relacionadas ao conteúdo que se quer abordar (NOGUEIRA et al., 2015).

A contribuição da Educação Ambiental não formal na sensibilização, sistematização e construção do conhecimento com técnicas e ferramentas já consolidadas foi de extrema importância para a realização deste trabalho. A Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 99795/99), define a educação não formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e defesa da qualidade do meio ambiente.

Este artigo retrata a utilização de ações diferenciadas, como a metodologia participativa, em busca da composição do conhecimento, na construção de novos valores, novas formas de aprendizagem, apontando os principais resultados obtidos, as contribuições e as limitações do método.

2. Objetivo

O objetivo desse artigo foi realizar um levantamento das potencialidades e necessidades ambientais da comunidade indígena. Para tal experiência utilizou-se o método participativo, através de técnicas lúdicas. Portanto esse artigo busca retratar a utilização de tal método evidenciando os resultados obtidos e seus pressupostos.

3. Procedimentos Metodológicos

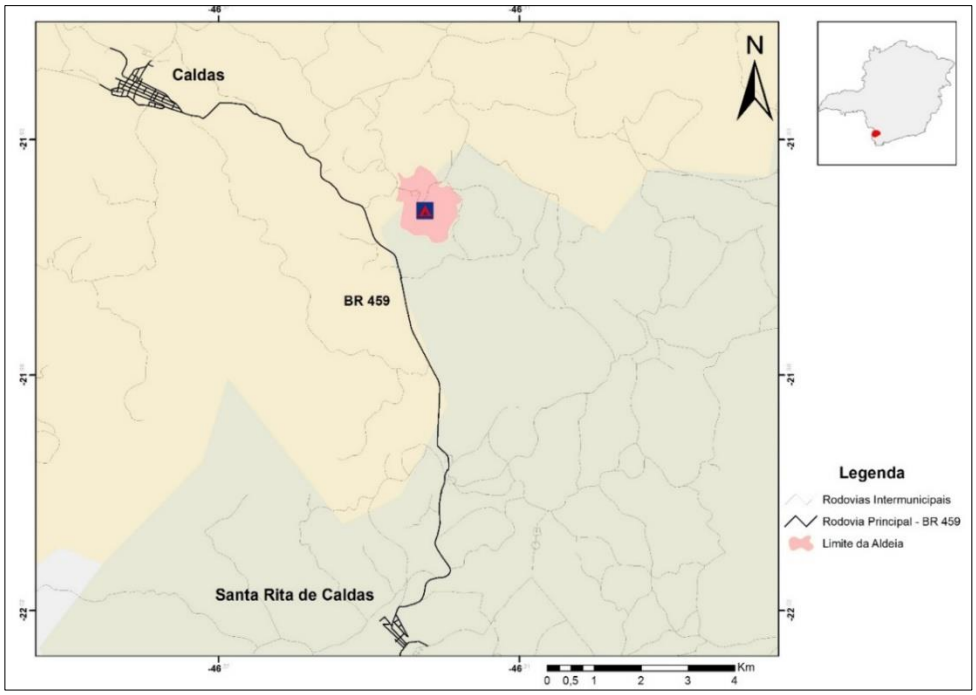
3.1. Caracterização da Área de Estudo

O município de Caldas está localizado no sul do Estado de Minas Gerais. Possui um clima com temperatura média anual de 19°, com médias mínimas de 13° e máximas de 26°,

com umidade relativa de 75% e precipitação pluviométrica de 1500mm anuais. Segundo a classificação de Koppen a cidade está identificada como Cwb, um clima tropical de altitude de regiões serranas (FERREIRA et al., 2004).

A área da Aldeia apresenta altitude média de 1.150m do nível do mar, inserido nas coordenadas 21° 55' 26" S 46° 23' 09" W na antiga Fazenda Agropecuária Boa Vista. A fazenda se encontra aproximadamente a oito quilômetros do centro urbano da cidade, à margem da rodovia BR 459, que faz ligação entre as cidades médias de Caldas e Santa Rita de Caldas (Figura 1).

Figura 1 - Localização da área de estudo.



Fonte: Nogueira, 2015.

As terras indígenas possuem 101ha de área total e é um bem pertencente a União desde 1949, segundo o documento oficial (BELO HORIZONTE, 2012). A aldeia no ano de 2014 contava com aproximadamente 128 moradores entre adultos e crianças.

A área estudada não apresenta atividades industriais. No seu entorno existem apenas fazendas, pastagens e resquícios de vegetação. O município de Caldas não possui indústrias de grande porte. O forte econômico da cidade vem da zona rural, mas conta com um reforço na extração de minérios. A indústria mais próxima da comunidade fica a 5,8 km de distância, no ramo de laticínio.

As casas são construídas de pau a pique existindo algumas de alvenaria como nas regiões urbanas. Possuem água encanada de poço artesiano, fossa séptica, energia elétrica e coleta de lixo. As tubulações das residências, por sua maioria, são construídas pelos próprios moradores, com improvisações e ajustes inadequados. Animais de criação circulam livremente pela aldeia, sem um lugar adequado de pastagem.

A aldeia se encontra em um ambiente socialmente urbanizado, onde residências possuem antena parabólica ou TV a cabo, todas com televisores e eletrodomésticos. A grande maioria possui rádios e celulares e contam com acesso à internet. A maioria das crianças e adolescentes estudam em escolas no centro da cidade, possuindo atividades, gostos e desejos semelhantes aos não-índios. A aldeia conta ainda com uma escola, com professores de origem indígena e um posto de saúde com enfermeiras em horário comercial e atendimento médico semanal.

3.2. Público Alvo do Levantamento

Em cumprindo a legislação para obtenção da autorização junto ao órgão indigenista, obteve aprovação do comitê de ética do CNPQ - COIAM (Programa de Pesquisas Oceanográficas e Impactos Ambientais), da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e do Comitê de Ética em Pesquisa com o processo número: 1.014.828.

Segundo Franco (2013) as etnias *Xucuru*s e *Kariris* foram dois grupos étnicos do Nordeste que com a junção se deu origem a nova etnia, a *Xucuru-Kariri*, aproximadamente em 1820. Por volta de 1940, os *Xucurus-Kariris* reiniciaram os processos de lutas por posses de terras. Na década seguinte, esse povo teve seu posto indígena instalado junto à Fazenda Canto em Palmeira dos Índios, Alagoas, com o propósito de atender à população indígena que ali possuíam terras. Desta forma, a etnia se estabeleceu na zona rural, permanecendo durante 42 anos.

Os povos indígenas em sua história passaram por conflitos até conseguirem seus direitos junto as autoridades, que perduram até os dias de hoje. Para a etnia *Xucuru-Kariri* não foi divergente, novos conflitos surgiram, entre fazendeiros e até mesmo entre a própria etnia, que deram origem a jornada por novas terras, chegando até Minas Gerais (Figura 2) (FRANCO, 2013; NOGUEIRA, 2015).

A comunidade antes de estabelecer moradia em Caldas/MG, percorreu três cidades em 22 anos: Ibotirama/BA, Paulo Afonso/BA e São Gotardo/MG.

Figura 2 - Área Central da Comunidade Indígena Xucuru - Kariri.



Fonte: Nogueira, 2015.

Parisi (2008) ainda destaca que muitos índios logo após a chegada em Caldas/MG, voltaram para sua terra natal devido ao frio rigoroso, ao qual não estavam acostumados e outros para o município de São Gotardo/MG. Naturais de um município onde o clima predominante é o tropical úmido, verões quentes e invernos com pouco frio, não se adaptaram. Assim como existem índios que saíram de sua tribo para residirem nos centros urbanos, existem pessoas da cidade que passaram a morar na reserva, tendo em vista a constituição de família com indígenas (FRANCO, 2013).

3.3. O Diagnóstico Ambiental Participativo e as Técnicas Empregadas

Este artigo apresenta parte dos resultados do Projeto de Pesquisa de Mestrado denominado Diagnóstico Ambiental Participativo: estudo de caso na comunidade indígena *Xucuru-Kariri* em Caldas/MG realizado conjuntamente ao programa PROEXT 2014, denominado Planejamento ambiental participativo adaptado à nova realidade de ocupação da Comunidade Indígena *Xucuru-Kariri* na região de Caldas/MG e apresenta os resultados do uso de ferramentas diferenciadas na aldeia indígena.

Uma metodologia participativa deve possibilitar a oportunidade de uma autoanálise do local em que se vive, avaliando tudo em seu entorno e a respeito de si mesmo. Proporcionar uma capacidade reflexiva e ainda a possibilidade de criar e recriar, tonando possível mudanças sociais e ambientais. As técnicas dos diagnósticos participativos devem valorizar as obtenções de informações locais, por sua vez respeitar a vontade dos atores envolvidos, pois nem sempre o que o mediador acredita ser ideal para mudança é a necessidade local.

O mediador deve sempre ater em seu pensamento, porque não dizer em sua formação, que tal método é para aproximar indivíduos, fazer a junção entre o técnico e o empírico, por isso se torna uma metodologia bem próxima da remodelação de conceito.

O **Diagrama de Venn** é uma forma de identificar as entidades governamentais, que estão presentes na comunidade e desempenham seu papel de forma adequada. As entidades são escolhidas pela própria comunidade em discussão com os mediadores. As que ficarem mais próximas do círculo central tem um trabalho efetivo, as quais se localizam mais distantes tem seu trabalho caracterizado por ausente (GUIMARÃES et al., 2007). Reuniu-se vinte moradores que estavam presentes na escola da aldeia. No pátio com o cartaz afixado na parede, com o nome da aldeia no centro, iniciou-se então a discussão para descobrir as entidades. Com a identificação de todas, passou a transcrevê-las para o cartaz nas posições longe, perto e/ou intermediária ao círculo central. Para a realização de tal atividade foram necessárias duas horas.

Ainda no pátio da escola a técnica **Realidade e Desejo** foi realizada com os mesmos vinte participantes. Novamente afixou o cartaz na parede com os dizeres desejo e realidade divididos em duas colunas. Em uma hora e meia, tempo de execução da atividade, realizou-se a discussão e identificou os desejos com suas respectivas realidades que foram transcritos ao cartaz. Essa técnica consiste em diferenciar a realidade da área com o desejo da comunidade (CHAMBERS, 1992).

O **Calendário Sazonal** é uma ferramenta importante para obtenção de informações a respeito de renda, tipos de cultivos agrícolas, épocas de plantio e colheita, épocas de chuva e seca, distribuídos nos meses do ano (CHAMBERS, 1992). Com o intuito da comunidade utilizar futuramente o Calendário Sazonal, foi elaborado com um material durável (feltro). Ele foi construído com os doze meses do ano em colunas verticais. Nas colunas horizontais foram inseridos os temas: chuva, adubação, plantio, colheita e venda. Em aproximadamente uma hora foi possível realizar a atividade, com a participação de oito representantes, responsáveis pelo cultivo agrícola, onde elaboraram o calendário com a realidade local.

O **Mapa da Migração** teve duração uma hora. Para montar o mapa participaram doze indígenas que colaboraram com as informações necessárias. Tem por finalidade descobrir como se formou a comunidade estudada, de que regiões vieram e se houve migração para outros lugares (VERDEJO, 2006).

A **Árvore Problema** foi apresentada à comunidade através de um cartaz, com uma votação junto aos oito presentes, escolheu-se um dos aspectos ambientais levantados durante

a primeira fase, no caso a perda das nascentes. Abriu-se uma discussão para analisar a causa e efeito do problema destacado, colocando nas raízes as causas e na copa os efeitos. Essa técnica colabora para ensinar a comunidade como identificar e eliminar os problemas (GUIMARÃES et al., 2007).

A **Matriz de Priorização de Problemas** auxilia de uma maneira fácil e ágil a priorizar os problemas segundo sua importância (VERDEJO, 2006). Em reunião com a comunidade transcreveu-se os problemas identificados na primeira fase para o cartaz, discutiu-se a importância de cada um deles e assim iniciou-se a classificação de priorização de acordo com a votação dos dez indígenas participantes.

4. Resultados e Discussões

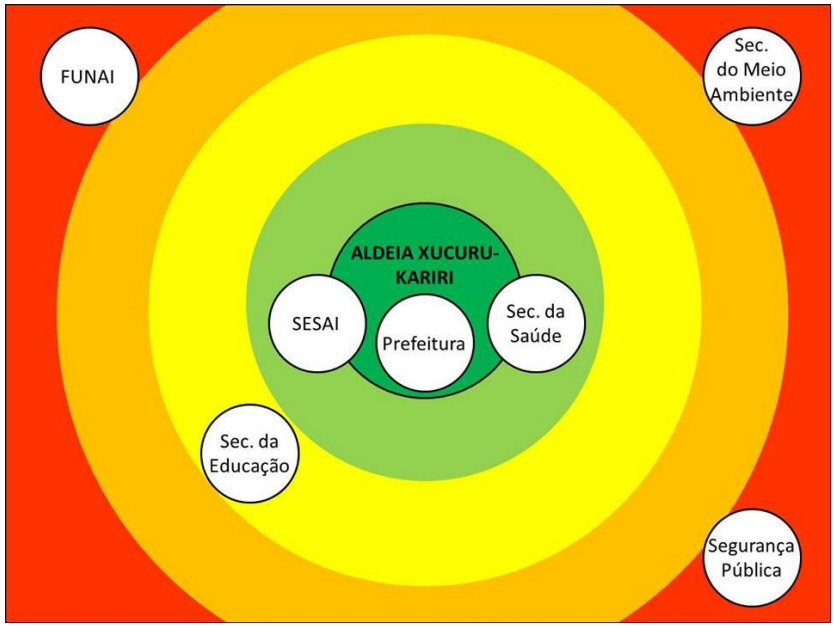
4.1. Diagrama de Venn

Essa técnica possibilitou reconhecer as entidades governamentais atuantes ou ausentes na comunidade.

Iniciou-se a discussão com os presentes. Realizou um questionamento: quais entidades prestam serviço à comunidade indígena? Essa indagação foi suficiente para iniciar uma discussão entre eles, que perdurou alguns minutos e diversas entidades foram mencionadas. As informações foram transferidas para o cartaz, representando-as através de círculos menores, sendo que cada entidade foi representada por se respectivo círculo. Durante a execução da atividade, surgiram discussões a respeito do desempenho que cada instituição exercia e de qual a comunidade necessitava de mais atenção. Houve um momento que alguns indígenas questionaram se algumas das instituições citadas deveriam mesmo constar no diagrama.

Uma atividade com características expressivas de ideias gera muitos conflitos e questionamentos, o que se caracteriza numa ferramenta eficiente para obtenção de resultados e ainda incentiva a participação da comunidade. Alguns questionamentos e indagações possivelmente nunca haviam sido realizados entre eles.

Figura 3 - Diagrama de Venn digital da Aldeia.



Fonte: Do autor, 2014.

4.2. Realidade e Desejo

A realidade encontrada nem sempre é como se deseja, com a comunidade Xucuru-Kariri não é diferente. Com a atividade foi possível identificar os seus desejos e compará-los com a realidade local. No entanto, a reflexão sobre a realidade é primordial para o sucesso do diagnóstico. O papel do facilitador é de animar a discussão de cada tema, onde colabora-se com os participantes a levantarem as principais dificuldades de cada área (SOUZA, 2009).

Transcreveu em uma coluna a realidade e na outra o desejo, correlacionando-as conforme os presentes iam discutindo. Notou-se que durante a atividade vários outros desejos mais urbanos foram mencionados, os quais em comum acordo não foram inseridos, por serem considerados supérfluos. Todos os indígenas ali presentes tiveram os desejos semelhantes e visualizaram a realidade da mesma forma. Verifica-se que os desejos em destaque são: a casa de farinha para tirarem o sustento de suas terras e melhores moradias, para todos os indígenas possuírem seu próprio lar. Obteve-se como resultado o Quadro 1.

Quadro 1 - Realidade e Desejo digital da Aldeia.

Realidade	Desejo
Não tem	Casa de Farinha
Falta barragem/ Limpeza	Açude
Não tem	Academia ar/livre
Não tem de qualidade para todos	Casas

Não tem	Creche
Tem que se procurar fora da aldeia, muitas vezes não consegue	Empregos
Tem apenas uma que não atende a todas as crianças	Melhores Escolas
Não são todos da aldeia	Subsistência
Possuem, mas com muitos problemas	Saneamento Básico
Não tem	Projetos Agrícolas
Tem 101 hectares mas tem pouca mata	Terras

Fonte: Da autora, 2015.

Avaliando o resultado do Quadro 1 pode-se dizer que a aldeia não possui condições básicas de infraestrutura, ou seja, falta recurso para atender a todos os moradores. Mesmo após 14 anos morando na fazenda existem várias famílias que residem em uma única casa. A maioria dos indígenas precisam trabalhar fora da aldeia, pois hoje não conseguem tirar o sustento das terras em que vivem. As mulheres que tradicionalmente possuem o papel de ajudar no final da colheita, seguem apenas com trabalhos de artesanatos. Com a situação financeira não sendo suficiente, se veem obrigadas a trabalhar também fora da aldeia, para auxiliar no sustento, consequentemente as crianças não tem com quem ficar, onde necessitam de creches. Por serem tradicionalmente de Alagoas e mesmo residindo no Sul de Minas há alguns anos, não conhecem as culturas de cultivo comuns da região. Por consequência não conseguem trabalhar com plantio que dê lucro à aldeia, pois além da falta de informação não há indícios de capacitações nesse sentido.

Na aldeia não há local próprio para criação de peixes e para tomar banho de rio, prática comum para a etnia. Os indígenas gostam muito de farinha de macaxeira, conhecida em nossa reunião por mandioca. Dizem trabalhar bem com esse produto e sentem a necessidade de ter a “casa de farinha”, onde possam retirar o sustento vendendo a farinha para Caldas/MG e região. Essa prática pela qual sentem tanta falta é de sua cultura, possuíam a “casa de farinha” em Palmeira dos Índios/AL e em Paulo Afonso/BA, foi no estado de Minas que se perdeu essa tradição, pois não conseguiram construí-la. As terras hoje da aldeia Xucuru-Kariri possuem 101 hectares com aproximadamente 55,80 hectares de vegetação nativa, considerada por eles pouca, pois sentem falta de serem cercados por mais vegetação. O saneamento básico encontra-se abaixo dos níveis considerados adequados para a população. Não são todas as casas que possuem um sistema para destinação dos resíduos domésticos, e quando possuem se encontram com encanamentos improvisados e fossas inadequadas.

No município tudo foi novo e diferente do que estavam acostumados a viver em sua terra natal. A realidade mencionada por eles ou não possuem ou está em situação precária. De todos os desejos mencionados o que mais incomoda a comunidade é a falta de subsistência, ou seja, tirar o sustento das terras onde moram, assim todos os indígenas poderiam trabalhar juntos.

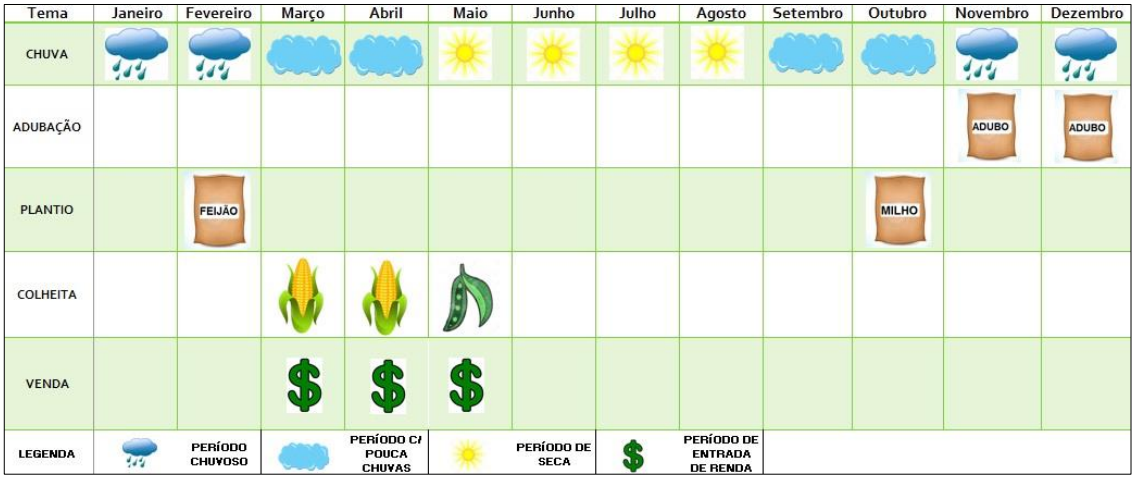
4.3. Calendário Sazonal

Esta atividade teve início com perguntas a respeito do clima e suas sazonalidades. Todos os oitos indígenas presentes na atividade demonstraram possuir pouco conhecimento a respeito do clima local. Com algumas questões pode-se obter o calendário sazonal (Figura 3) da aldeia e ainda uma discussão entre eles a respeito dos plantios que normalmente não acontece no dia-a-dia.

Tal técnica foi extremamente importante executar, uma vez que a cultura indígena tem do cultivo agrícola sua subsistência, o que atualmente não acontece, pois encontram dificuldades de plantio no clima do município de Caldas/MG.

Algumas informações obtidas com o Calendário trouxeram para os atores envolvidos uma nova visão a respeito do plantio realizado por eles.

Figura 4 – Calendário Sazonal (digital).



Fonte: Nogueira, 2015.

Nota-se que o período chuvoso informado vai de novembro a fevereiro. Março, abril, setembro e outubro são os meses com períodos de chuvas mais moderados. Já o tempo de estiagem vai de maio a agosto. José Sátiro (cacique) enfatizou a respeito do assunto: "*Hoje não se pode falar com certeza sobre o tempo, hoje em dia nunca se sabe o mês que vai chover*

ou não, são tempos difíceis, tudo consequência do que os brancos fizeram". Ele finalizou a conversa a respeito do clima dizendo "*Como pode Deus mandar chuva em uma terra que foi lavada com tanto sangue*".

Para o preparo da terra os índios solicitam ajuda aos agricultores do entorno, que auxiliam com o empréstimo dos maquinários. Após preparo do solo, inicia-se o plantio, quando somente os homens executam tarefas. Relataram que cultivam milho e depois o feijão para respeitar a sazonalidade do solo.

A colheita é realizada manualmente, em seguida é ensacada, pois na aldeia não há depósito. A entrada de renda decorrentes da venda destes produtos ocorre nos mesmos meses das colheitas. Uma parte é destinada para consumo interno e dividida com todas as famílias.

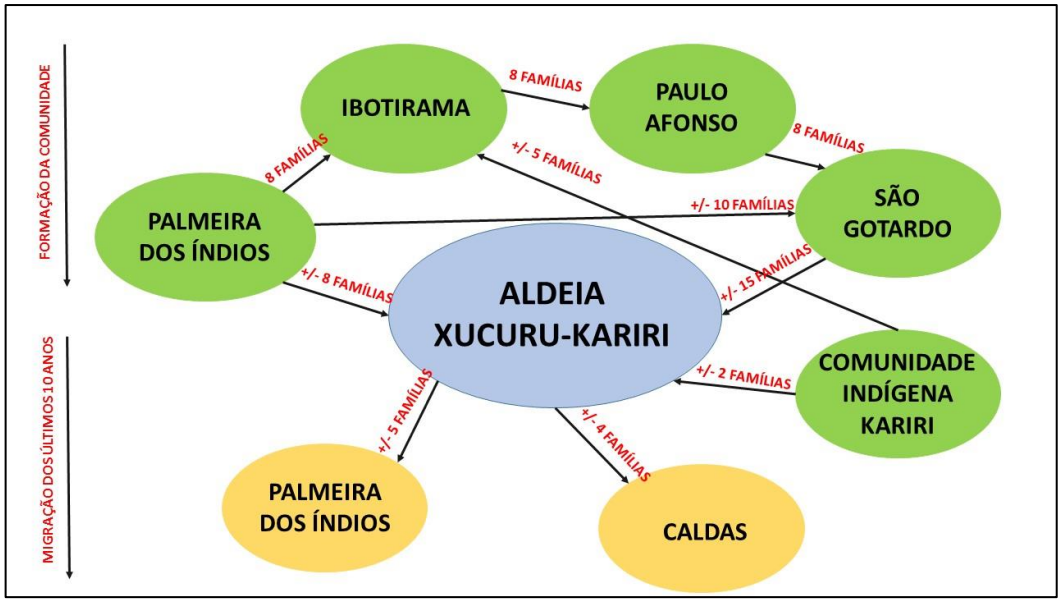
O resultado foi rico para reflexão local, especialmente, em como melhorar o plantio para tornar novamente a única subsistência dos indígenas.

4.4. Mapa da Migração

O Mapa da Migração tem por seu objetivo central descobrir como foi formada a comunidade, se todos são da mesma etnia e de que região vieram, observando os movimentos migratórios com as suas causas e efeitos (VERDEJO, 2006). Uma das dificuldades enfrentadas nessa atividade foi que os presentes não sabiam ao certo dizer a quantidade de famílias que vieram para a aldeia, mas estimaram conforme a Figura 5.

A aldeia Xucuru-Kariri de Caldas teve por sua formação basicamente os índios oriundos de Palmeira dos Índios/AL, que seguiram o cacique José Sátiro do Nascimento em sua jornada. Durante os quatorze anos em que estão na fazenda Boa Vista, vieram indígenas para estabelecerem morada de dois lugares distintos. Algumas famílias são oriundas da Fazenda Canto em Alagoas e outras de uma etnia diferente, conhecida como Kiriri do Estado da Bahia. Nota-se que os indígenas também foram embora da Fazenda Boa Vista e retornaram à terra natal, enquanto outras se estabeleceram na cidade de Caldas/MG. No decorrer da jornada alguns indígenas permaneceram nas cidades em que passaram, alguns não quiseram mais seguir o cacique, outros porque se estabeleceram financeiramente. A saída de algumas famílias ocorreu por conta da não adaptação ao novo lar, não se acostumaram com o frio intenso e com a proximidade de não-índios, sendo assim seguiram viagem de volta para a Fazenda Canto em Alagoas. Já o êxodo de famílias para a cidade de Caldas existe até os dias de hoje por vários motivos, sendo os principais: casamentos com não-índios que não querem morar na aldeia; indígenas que se adaptaram mais a vida na zona urbana e pelas residências serem mais próximas de seus empregos.

Figura 5 - Mapa da Migração da etnia Xucuru-Kariri por imagem gráfica.



Fonte: Da autora, 2015.

4.5. Árvore Problema

Essa técnica tem um grau de significância elevado, por permitir diagnosticar se a experiência até momento obteve algum resultado. Com o objetivo de identificar e analisar um problema com a finalidade de estabelecer as causas primárias. Estas causas primárias serão o ponto de partida para a busca de soluções (VERDEJO, 2006). Com uma breve discussão mencionou-se todos os problemas identificados durante a segunda fase do levantamento e solicitou-se que todos os presentes escolhessem o mais importante.

Tal técnica requer extrema prudência de deixá-los à vontade para identificarem as causas e os efeitos para o problema escolhido. Durante a execução houve um momento de reflexão entre eles, analisaram a coerência e se todos compartilhavam das mesmas ideias. Durante a menção, os indígenas não precisaram de nenhuma intervenção da mediadora para auxiliar na escolha das causas e efeitos. As informações obtidas com a Árvore Problema assumiram, também, características qualitativas, permitindo avaliar o desenvolvimento e aplicação do DAP.

Na Figura 6 é possível visualizar as causas e efeitos informados pelos indígenas no tema “perda das nascentes”. Todas as causas mencionadas ocorrem atualmente na aldeia *Xucuru-Kariri*, mas seus efeitos ainda não, motivo pelo qual necessitam de uma intervenção, ou seja, melhorias.

Figura 6 – Árvore Problema (digital).



Fonte: Nogueira, 2015.

4.6. Matriz de Priorização de Problemas

A Matriz de Priorização de Problemas foi uma excelente forma para identificar quais melhorias são as mais importantes para a comunidade. Os problemas já identificados durante o processo de levantamento na segunda fase do levantamento, foram transcritos ao cartaz.

Para cada participante foi dado o direito de três votos. Estavam presentes dez indígenas. Houve um total de trinta votos distribuídos em sete problemas. Na Tabela 1, pode-se verificar o total dos votos para cada problema e a respectiva classificação. Nessa atividade atentou-se para a algumas divergências entre indígenas, pois na atividade da Árvore Problema, as nascentes foram classificadas como o problema mais importante, porém nessa atividade classificaram-na em 4° lugar. Em 1° lugar se encontra a qualidade da água, pois a preocupação da aldeia é de adoecer por tomar água sem tratamento. Para restabelecerem suas raízes classificaram a limpeza do açude em 2° lugar, umas das maiores reclamações locais. A escola local possui instalações boas, porém poderiam ser melhores e comportar todas as séries, por isso a melhoria da escola se enquadrou na 3° posição. As demais seguem a ordem estabelecida de acordo com a votação. A “Fossa Negra” e Resíduos Sólidos receberam a mesma quantidade de votos, apenas três. Para desempate votaram nos resíduos, onde considerou mais relevante que a fossa, classificando-os na 5° posição.

Tal técnica trouxe para os atores envolvidos a discussão da realidade encontrada por eles durante o diagnóstico e quais ações poderiam ser adotadas para realização de mudanças.

Tabela 1 - Matriz de Priorização de problemas

Problema	Prioridade	Total de votos	Classificação em ordem de prioridade
“Fossa Negra”	XXX	3	6°
Qualidade da Água	XXXXXXX	7	1°
Extração de Cascalho	XX	2	7°
Resíduos Sólidos	XXX	3	5°
Nascentes Desprotegidas	XXXX	4	4°
Limpeza do Açude	XXXXXX	6	2°
Melhoria na Escola	XXXXX	5	3°

Fonte: Nogueira, 2015.

4.7. Comparação entre as ferramentas utilizadas

Atividade Aplicada	Problemas Ambientais Identificados	Observação
Diagrama de Venn	----------	Traçou o perfil de cada entidade que prestam serviços para aldeia, onde a sua maioria está em falta com suas funções em especial a FUNAI, a mais importante de todas as mencionadas.
Realidade e Desejo	Problemas com o Saneamento básico	Na realidade apresentada pelos indígenas identificam os problemas com os esgotos que seguem percolando no solo a céu aberto e tampas inadequadas das fossas.
	Problemas Agrícolas	Eles não conhecem muito bem as culturas locais, o terreno é acentuado demais e encontra-se muito próximo do açude.

Calendário Sazonal	----------	Identificou em que época do ano eles plantam, colhem e vendem e o dinheiro é distribuído a todos.
Mapa da Migração	----------	A comunidade é formada basicamente por indígenas de Palmeira dos Índios de Alagoas.
Árvore Problema	Perda das Nascentes	Esse problema foi considerado por elas o mais grave se vier a acontecer. Com a opinião dos próprios indígenas identificou as possíveis causas e efeitos.
Matriz Priorização de Problemas	Limpeza do açude	De acordo com a visão dos indígenas o açude precisa ser revitalizado com urgência, pois está sem utilização.
	Qualidade da Água	Eles têm receio de que os esgotos que estão percolando no solo possam chegar até o poço artesiano e contaminá-lo. Também foi priorizada a melhoria na escola.

Fonte: Nogueira, 2015.

5. CONCLUSÕES

Os resultados obtidos compreendem um cenário de reflexão acerca da utilização do DAP, como método participativo no que tange mudanças comportamentais. Além de qualificá-lo para coleta de dados na obtenção de um levantamento ambiental, demonstrando sua eficiência.

A escolha das técnicas depende dos facilitadores e do objetivo do diagnóstico. Elas não devem ser reconhecidas como um fim, mas sim um meio de se obter informações para conhecer a realidade e realizar ações de mudanças. Nesse contexto, deve se atentar que a educação é um processo de aprendizado do qual fará o indivíduo inovar e ser criativo diariamente e não uma forma estática. A metodologia em si apresenta características que tornam o seu emprego aprazível. O aspecto lúdico facilita o entendimento e consequentemente a expressão de opiniões. Ela ainda proporciona o processo de empatia mais rápido e eficaz entre os mediadores e o público alvo. Nesse sentido, tem-se a Educação

Ambiental que através do indivíduo e a da coletividade unidos constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, ou seja, de modo participativo visando a sustentabilidade.

É importante esse tipo de metodologia que proporcione que a população participe ativamente nas mudanças de sua própria vida. O DAP pode até não ser um transformador de conceito, mas pode ser um grande formador de opiniões, que prepara o público estudado para melhorias em busca da preservação ambiental.

Frente ao exposto é possível concluir que as ferramentas utilizadas na aplicação do DAP se mostraram eficientes para a obtenção de um levantamento ambiental. Foi possível identificar a realidade local de acordo com a percepção dos diagnosticados, caracterizando os aspectos e impactos ambientais presentes na aldeia indígena. Mas acredita-se que o importante dessa metodologia foi trazer uma maneira diferenciada de construir, transmitir e evidenciar o conhecimento, pois o levantamento ainda proporcionou conhecer características da cultura tradicional da etnia, a situação atual da saúde, educação, fontes de rendas, meios de locomoção e suas percepções em relação ao meio em que vivem. O trabalho atingiu seu objetivo e tal metodologia é favorável na busca da inclusão e aproximação das instituições de ensino e a comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n° 9.795, 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. República Federativa do Brasil, Brasília, 27 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>. Acesso em: 22 out. 2015.

BELO HORIZONTE. Secretaria do Patrimônio da União **Contrato de cessão de uso gratuito**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Superintendência em Minas Gerais. Livro n.14-D, folha n. 73, Belo Horizonte/MG, 2012.

CHAMBERS, R**.** Rural appraisal: rapid, relaxed and participatory**. Institute of Development Studies**, Discussion Paper 311, October 1992.

FERREIRA, E.A. et. al. Antecipação de safra para videira niágara rosada na região Sul do Estado de Minas Gerais**. Ciênc. agrotec**. Lavras, v. 28, n. 6, p. 1221-1227, nov./dez., 2004

FRANCO, C. L. B. **Territórios e identidades: dinâmicas socioespaciais dos índios Xucuru-Kariri residentes em Caldas – MG**. Trabalho de Conclusão de Curso (bacharel em Geografia) - Universidade Federal de Alfenas/UNIFAL, Alfenas/MG, 2013.

GUIMARÃES, R. dos R.; LOURENÇO, J.N. de P.; LOURENÇO, F. de S. **Métodos e técnicas de Diagnóstico Participativo em sistemas de uso da terra.** Embrapa, Amazônia Ocidental, Manaus – AM, 2007.

IMPERADOR, A. M. **Agricultura em unidade de conservação: conhecimento etnofaunístico e o manejo tradicional na estação ecológica de Juréia-Itatins – SP**. 2003. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Engenharia Ambiental) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2004.

LEFF, E. **Saber Ambiental**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2002. LEFF, E. Epistemologia Ambiental, 2001.

NOGUEIRA, A.C.C. **Diagnóstico ambiental participativo: estudo de caso na comunidade indígena Xucuru-Kariri em Caldas/MG**.154 f. Dissertação (Mestrado em Ciência e Engenharia Ambiental) – Universidade Federal de Alfenas, campos Poços de Caldas-MG, UNIFAL, 2015.

MENEZES, S.F. da S.; DANTAS, M.E.C.; SALLES, M.C.T.; FILHO, P.C.; DUART, A.K.N.; MEDEIROS, J.L.B. ***Diagnóstico Rural Participativo (DRP) uma Ferramenta Necessária para Investigação/Intervenção: Experiência do Projeto Cajusol no Território do Seridó (RN)*.** Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos. Área Temática: Desenvolvimento e Espaço: ações, escalas e recursos. IPEA, Code 2011.

PARISI, R.S.B.P. **Xucuru-Kariri: a reconstrução da trajetória de um grupo indígena remanejado e suas habitações em 'novaterra'.** Tese Doutorado (Em Ciências de Engenharia Ambiental) - USP, São Carlos. 2008.

VERDEJO, M.E. **Diagnóstico Rural Participativo: guia prático. Brasília:** Revisão e Adaptação: Décio Cotrim e Ladjane Ramos. Ministério do Desenvolvimento Agrário / Secretaria de Agricultura Familiar, 2006.

ZABALA, N. **Diagnóstico Rural Participativo (DRP).** Dicionário de Ação humanitária e Cooperação para o Desenvolvimento. 2006.

OCUPANDO A EDUCAÇÃO PÚBLICA: O QUE A OCUPAÇÃO DA UFPR PODE ENSINAR SOBRE INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Vitor Atsushi Nozaki Yano
Professor do Departamento de Engenharia Elétrica
Graduando em Pedagogia
Universidade Federal do Paraná
vitoryano@gmail.com

Camila Caldeira Langfeldt
Graduanda em Pedagogia
Universidade Federal do Paraná
camilalangfeldt@hotmail.com

Mariana Verissimo da Silva
Graduanda em Pedagogia
Universidade Federal do Paraná
mverissimo95@gmail.com

RESUMO

O seguinte artigo é um relato de experiência vivenciada com a ocupação da Universidade Federal do Paraná no ano de 2016. Os anos de 2015 e 2016 trouxeram consigo um grande movimento de ocupações estudantis em todo o país. Esse movimento revela não apenas uma insatisfação com as próprias reivindicações que conduziram às ocupações, mas acima de tudo sinaliza uma demanda por novas formas de organização das instituições educacionais, através das quais haja mais espaço para participação de todos os atores envolvidos. Em outubro de 2016, em apoio aos secundaristas que ocupavam suas escolas, estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná ocuparam o prédio em que se localiza o Setor de Educação e onde são ministradas as aulas do curso. Embora a ocupação tenha se iniciado majoritariamente por graduandos em Pedagogia, discentes de outros cursos também aderiram ao movimento no decorrer do tempo e outros campi também foram ocupados por estudantes dos seus respectivos cursos. Embora haja muito o que se discutir a respeito das motivações políticas que levaram a tantas ocupações secundaristas e universitárias, este artigo tem como foco o processo pedagógico vivenciado por estudantes de graduação de Pedagogia e aquilo que o movimento sinaliza como potencial de transformação da organização, das relações e das práticas no espaço universitário, especialmente no que se refere às formas de participação, à metodologia educacional e a inclusão e acolhimento da comunidade.

Palavras-chave: ocupação; participação estudantil; gestão democrática; ensino superior; formação de professores.

Introdução

No dia 24 de outubro de 2016, cerca de 200 estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) declarou a ocupação do prédio Dom Pedro I, no campus da Reitoria, onde funciona a maioria das atividades acadêmicas do Setor de Educação

da instituição. Às 22h, o grupo desceu os doze andares do edifício anunciando o acontecimento e pedindo que as demais pessoas deixassem o local. Nos dias seguintes, o movimento se expandiu com a deliberação de greve geral estudantil e com a ocupação de outros 8 prédios da universidade.

O ato, deliberado em apoio às centenas de estudantes secundaristas que já vinham ocupando suas escolas por mais de 20 dias tinha claras as motivações políticas de protesto e de enfrentamento às propostas de reforma do Ensino Médio e de congelamento dos investimentos públicos do Governo Federal. Este trabalho, no entanto, se limita a abordar a forma inovadora de organização e os processos pedagógicos inclusivos desenvolvidos durante os 33 dias de ocupação do prédio Dom Pedro I.

A ocupação como tática de luta é uma prática antiga que remonta às lutas dos trabalhadores europeus no século XIX e a tomada de controle das fábricas pelos operários, sendo também muito utilizada por movimentos sociais de luta por terra e por moradia. Mais recentemente, em grande parte por influência das ocupações de colégios por secundaristas chilenos em 2006 (ZIBAS, 2008), esse instrumento de manifestação política tem se tornado frequente entre os movimentos estudantis brasileiros. A ocupação de instituições educacionais públicas, no entanto, apresenta duas particularidades em relação aos históricos movimentos operários e sociais. Primeiro, por se tratar de um espaço público, tais ocupações não representam a tomada da posse de um bem por quem considera ilegítimo seu uso ou sua propriedade, mas sim a interrupção de seu funcionamento normal por quem reivindica um espaço que já é seu por direito e a ressignificação de sua função, de sua forma de organização e de suas atividades, ainda que temporariamente. Segundo, por se tratar de um local de finalidade educacional, o movimento se torna também uma forma de dar voz às pessoas que buscam melhorias na própria educação pública, a partir daqueles que são diretamente afetados por ela.

A ideia de ocupar a universidade tinha como objetivo, a princípio, manifestar apoio por parte dos universitários da UFPR aos secundaristas paranaenses que ocupavam suas escolas. Compreendendo a luta pela educação pública como responsabilidade compartilhada, especialmente por estudantes do curso de Pedagogia e demais licenciaturas, a ocupação permitiria, ao mesmo tempo, aumentar a visibilidade e a credibilidade do movimento junto a representantes políticos e à sociedade e fomentar a discussão e reflexão sobre o cenário político dentro da universidade. Além disso, garantiria maior tempo aos estudantes para a

realização de outras atividades, como a organização e participação em atos públicos, divulgação das ações e, principalmente o apoio às ocupações das escolas estaduais na forma de visitas, doações de alimentos, transporte, aulas, palestras e oficinas.

Ao mesmo tempo, porém, por influência das próprias ocupações das escolas secundárias, também já havia a proposta, desde o início, de aproveitar a paralisação das atividades acadêmicas para repensar a função social do prédio, através de uma maior participação da comunidade interna e externa na proposição e execução das atividades, cumprindo de forma mais efetiva os papéis a que a universidade pública deveria se destinar para além da mera formação profissional para o mercado de trabalho: "contribuir para a solução dos problemas de interesse da comunidade" e "promover a educação [...] e a cultura filosófica, científica, literária e artística" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2016a, p. 1).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece como um de seus princípios a gestão democrática do ensino público (Art. 3º, inciso VIII), o que significa que as comunidades locais devem ter direito à participação na administração das instituições educacionais. Para o Ensino Superior, entretanto, a LDB aponta como meio de atendimento a esse princípio a existência de órgãos colegiados deliberativos, nos quais docentes devem ocupar 70% dos assentos (Art. 56, caput e parágrafo único). Por trás dessa normativa há, portanto, duas premissas: primeiro, o conceito de democracia – termo bastante amplo e aberto à discussão – é reduzido implicitamente à sua forma representativa; em segundo lugar, mesmo dentro da proposta dessa forma de gestão, mostra-se uma enorme e arbitrária desigualdade na quantidade de assentos – e, portanto, no poder de decisão – que não representa a proporção das categorias nas comunidades universitárias. Para se ter uma ideia, na Universidade Federal do Paraná (2015, p. 7), o corpo docente representa apenas 5,9% da população acadêmica, enquanto discentes são 85,3% e servidores técnico-administrativos 8,8%.

Para Corrêa (2012, p. 117), essa forma de participação caracteriza uma relação de poder na qual estudantes pertencem a uma classe dominada no contexto da instituição. Isso reforça a necessidade de se buscarem outros meios para expressar suas demandas, para além da burocracia institucional.

Objetivos

O objetivo deste artigo é analisar como as experiências da ocupação da UFPR no segundo semestre de 2016 podem indicar possibilidades para o desenvolvimento de formas inovadoras de organização e participação que promovam práticas inclusivas no Ensino Superior. Além disso, visa compreender de que forma tais experiências podem ter contribuído para o processo formativo de estudantes do curso de Pedagogia.

Método

O trabalho foi desenvolvido de forma participante. O cenário do estudo foi o prédio Dom Pedro I, do campus Reitoria da UFPR. Os autores participaram de todo o processo relatado, desde a realização das assembleias de curso que levaram à deliberação pela ocupação até o momento da desocupação do prédio.

A partir do relato das experiências desenvolvidas durante o período de ocupação, são destacados os aspectos que mais distanciam as práticas vividas das rotinas normais da universidade, principalmente com relação aos métodos de organização, à participação e aos processos político-pedagógicos observados. Através de referenciais teóricos relacionados às áreas de Inclusão, Ciência Política, Sociologia e Filosofia da Educação, esses aspectos são analisados visando compreender os motivos que levaram à condução de tais ações por parte dos estudantes e como elas podem ser consideradas na proposição de inovações na organização do Ensino Superior público e nos métodos de participação da universidade. São analisadas também as possíveis consequências de tais experiências na formação dos estudantes que participaram do movimento.

Desenvolvimento

O processo que culminou com o ato de ocupação do prédio pelos estudantes teve início a partir de discussões anteriores a respeito do cenário político nacional e das propostas do Governo Federal para a educação pública brasileira. Através de mesas redondas e debates organizadas no âmbito do Setor de Educação da UFPR, bem como de conversas informais entre professores e estudantes, começou a ser formar uma consciência sobre a necessidade de se fazer algo em defesa de um projeto de educação no qual acreditamos.

Com o início das ocupações das escolas estaduais, muitos docentes e discentes passaram a acompanhar o movimento, apoiando de diversas maneiras as manifestações dos

secundaristas, tanto por meio de doações de alimentos, colchões, cobertores e materiais de consumo como pela proposição de aulas públicas, palestras e oficinas. Alguns departamentos da universidade e o próprio Conselho do Setor de Educação emitiram notas públicas manifestando apoio às ocupações estudantis (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2016b).

Por demanda de estudantes de Pedagogia – e cobrança dos próprios secundaristas – passou-se a discutir a necessidade e viabilidade de ocupação da UFPR. Baseando-se nos métodos de autogestão, foram realizadas quatro assembleias estudantis do curso, onde se deliberaram a realização do ato, a data e alguns elementos da metodologia de organização.

No dia 24 de outubro de 2016, logo após o anúncio da ocupação do prédio, foi realizada a primeira assembleia do movimento, na qual se organizaram as comissões e se estabeleceram as primeiras ações e procedimentos de comunicação e segurança. Durante os primeiros dias, a maior parte do tempo dos ocupantes foi destinada à organização do espaço e à definição de cronogramas de atividades. Alguns conflitos surgiram logo no início e percebemos a dificuldade em lidar com eles, principalmente por não estarmos acostumados a precisar resolvê-los por nós mesmo. Em grande parte, os atritos se intensificavam pela falta de abertura ao diálogo e à escuta. Com o passar dos dias, no entanto, observou-se uma mudança gradual nas relações entre os ocupantes. A horizontalidade na participação, a organização coletiva, bem como a necessidade de busca por um objetivo comum contribuíram para que a vaidade e a competitividade dessem espaço a laços de amizade e de solidariedade que se formaram entre os participantes da ocupação – e que perduraram após o fim dela.

Grande parte das experiências inovadoras vividas na UFPR durante o período de ocupação se desenvolveram de forma mais espontânea do que propriamente planejada. A metodologia de organização adotada certamente contribuiu muito para o surgimento de tais ações, por isso é importante destacar o potencial transformador que pode se apresentar rapidamente pela ruptura com estruturas burocráticas e pela maior participação de todos os envolvidos diretamente com os processos internos da universidade.

Contrariando o modo regimental de participação dos estudantes nas discussões e decisões sobre o funcionamento do espaço universitário, que oficialmente se dá através de representantes em órgãos colegiados, buscou-se organizar a ocupação através de um modelo de autogestão, no qual a participação nas decisões é proporcional ao quanto se é afetado por elas, individual ou coletivamente (CORRÊA, 2012, p. 118). Assim, foi apresentada e

experimentada uma proposta de gestão democrática do espaço público na qual a democracia é entendida como a participação direta de todos os envolvidos.

Isso não significa, contudo, que não havia uma estrutura organizacional. As pessoas participantes do movimento de ocupação se organizavam em seis comissões: comunicação, eventos, alimentação, limpeza, segurança e logística. Cada comissão era responsável por organizar e operacionalizar as tarefas referentes à sua área, além de levantar necessidades e outras questões. Decisões gerais que envolviam toda a ocupação, ainda que dentro de um contexto específico, eram sempre tomadas em assembleia.

Alguns aspectos da organização da ocupação não são novos no movimento estudantil. A autogestão, por exemplo, é uma prática comum nos coletivos estudantis e nos movimentos sociais. O que a ocupação de 2016 trouxe de inédito foi a integração dessa metodologia com a preocupação em manter a universidade ativa na disseminação do conhecimento e na formação política, científica e cultural. Ao contrário de ocupações anteriores na UFPR, desta vez a ação não foi realizada no prédio da administração central, onde se localiza o Gabinete do Reitor, e sim em prédios onde são ministradas aulas e demais atividades acadêmicas. Foram dois os principais motivos que levaram a essa decisão: primeiro, por entender que, sendo o próprio local de estudo, o ato representava a reapropriação de um espaço que já pertence aos estudantes; segundo, como estratégia para evitar o uso político do movimento por parte da reitoria da universidade contra os próprios ocupantes, como ocorrido em 2015, quando foi alegada a suposta impossibilidade de pagamento de bolsas e de repasses a empresas terceirizadas devido à ocupação do prédio administrativo (ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2016).

A busca por uma outra concepção de democracia trouxe intrinsecamente como princípio a horizontalidade, ou seja, a extinção da hierarquia na tomada de decisões, consequência direta da autogestão. Isso significa que não havia lideranças formais, nem distinção de poder de voz nas assembleias entre estudantes, independente do curso, idade, desempenho acadêmico, tempo de graduação ou tempo na ocupação. Na prática, lideranças informais acabaram surgindo, mas a própria tentativa de exercício dessa proposta permitiu a aproximação de muitas pessoas que nunca haviam participado de atos políticos. A ocupação também foi inovadora ao incluir pós-graduandos no mesmo movimento – alguns programas tiveram suas atividades paralisadas pela primeira vez desde que se iniciaram –, realizando

atividades formativas e discussões unificadas com estudantes de graduação, algo raramente experimentado nos períodos de funcionamento normal da universidade. As ações integraram também servidores técnico-administrativos, cuja categoria deflagrou greve no mesmo dia do início da ocupação, e docentes.

Pensando a inclusão como descrita por Lopes e Fabris (2013, p. 15), não meramente como um "imperativo de Estado", mas "pela vontade de articular a experiência de viver o coletivo e de ter nossas condutas dirigidas de forma mais coerente com a noção de direito, nesse caso, à educação para todos", a intencionalidade da busca pela horizontalidade necessariamente conduz a processos mais inclusivos. De fato, o acolhimento à diversidade e à participação de todos foi relatado como experiência marcante por pessoas que não se sentem ouvidas e/ou representadas no ambiente acadêmico, que inclusive propuseram atividades de discussão sobre relações étnico-raciais, gênero e identidade sexual a partir de suas próprias experiências. A abertura à participação e à proposição de atividades por qualquer pessoa, interna ou externa à ocupação, fez emergir também propostas que aproximaram pessoas que geralmente não se sentem convidadas a ocupar o espaço universitário, como mães e pais com crianças, estudantes da Educação Básica e artistas. A ocupação de 2016 também se diferenciou das experiências anteriores do movimento estudantil da UFPR por ter contado com a participação de muitas pessoas que nunca haviam participado de ações políticas. No prédio Dom Pedro I, a grande maioria das pessoas ocupantes foi composta por mulheres estudantes do curso de Pedagogia.

Os meios utilizado para comunicação interna e externa, para articulação das ações, publicização do movimento e divulgação das atividades, também foi inovador no âmbito da centenária universidade. A partir da realidade concreta dos participantes, redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas foram amplamente explorados, ao mesmo tempo com a intenção política de dar visibilidade e transparência ao movimento e com a finalidade pragmática de convidar a população a participar das atividades e discussões. Ao contrário do que ocorre no cotidiano normal da instituição, todos os eventos eram divulgados publicamente de forma centralizada em uma página da Internet (OCUPA UFPR, 2016), onde também se publicavam notas, demandas e manifestos. Devido à preocupação em viabilizar a participação de diferentes públicos, grande parte das atividades eram realizadas em diversos turnos, ou se rotativizavam os horários, incluindo sábados e domingos, de modo a permitir a presença de trabalhadores e/ou de pessoas que tivessem restrições à participação em

diferentes períodos do dia.

O intercâmbio e o fluxo contínuo e espontâneo de estudantes secundaristas para a universidade e de universitários para as escolas estaduais foi outro fator inédito. Os estudantes universitários tiveram oportunidade de se aproximar da escola e dos estudantes reais e os secundaristas da universidade, a qual está sempre distante da população e/ou limitada aos projetos de extensão.

O cotidiano da ocupação foi marcado pela prevalência do que Gallo (2002, p. 173) denomina educação menor: "revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas, [...] espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, [...] produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional". O conceito, inspirado na ideia de literatura menor de Deleuze, se contrapõe à chamada educação maior, "a dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder" (GALLO, 2002, p. 173), a partir de três características: desterritorialização; ramificação política e valor coletivo.

> Ora, se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades. A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle. [...] A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. [...] Na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva. (GALLO, 2012, p. 174-176)

No período em questão, portanto, houve uma explícita ampliação do papel da educação menor em relação à maior no âmbito da UFPR, gerando inclusive possíveis propostas para pensar o Ensino Superior público. Ao negar a frieza dos mecanismos impositivos da supervalorização da técnica e da razão instrumental, essa experiência educacional recupera, dentro dos limites do possível, a humanidade, a afetividade e a capacidade de amar, elementos essenciais para qualquer educação política, de acordo com Adorno (1995, p. 137).

Ao mesmo tempo, a conciliação de espaços formais de educação, como aulas públicas, palestras, debates e oficinas – decorrentes do mundo sistêmico –, com os

aprendizados do mundo da vida, a partir das interações entre os participantes da ocupação, por meio de conversas e atividades coletivas cotidianas, esboçam, ao menos em princípio, uma possibilidade pedagógica baseada na Teoria Crítica de Habermas (apud MÜHL, 1998, p. 258-261). O aprendizado por meio da experiência, relatado como extremamente significativo por muitos ocupantes, foi certamente viabilizado pelo alto grau de integração e solidariedade entre as pessoas envolvidas e pela possibilidade de convivência em tempo integral exclusivamente dedicado às tarefas da ocupação, o que permitiu uma maior exposição ao risco do novo ao atenuar empecilhos à experiência, como o excesso de trabalho, de informação e de opinião e a falta de tempo, conforme descrito por Larrosa (2004, p. 154-159) e defendido por Freire (2014).

A proposta pedagógica desenvolvida na ocupação também contribuiu para romper com a lógica acadêmica competitiva que vivenciamos nos períodos de funcionamento normal da universidade. Como movimento de resistência e transgressão, buscou-se trazer para dentro da instituição atividades que acreditamos que deveriam fazer parte da finalidade da educação pública mas que são negligenciadas, tais como atividades artísticas, culturais e de reflexão crítica sobre temas atuais.

Assim, um dos primeiros eventos abertos ao público foi chamado *Crianças Ocupadas*, no qual mães e pais de crianças foram incentivadas a levá-las à universidade para realizar atividades lúdicas e recreativas, com massinha, pintura, yoga e música (Figura 1). Outras atividades artísticas, como oficinas de dança, circo, teatro e cine-debates também foram realizadas (Figuras 2 e 3).

O acesso ao ambiente universitário por quem não costuma frequentar esse espaço também foi incentivado. Em apoio ao movimento de ocupações de estudantes secundaristas, em vários momentos o prédio foi disponibilizado para a realização de reuniões de organização dos mesmos (Figura 4). Pensando na democratização do acesso à UFPR, aulas públicas de Filosofia e Redação foram ofertadas para vestibulandos no interior da própria universidade (Figura 5).

Figura 1 – Oficina de pintura com crianças.



Fonte: OCUPA UFPR, 2016.

Figura 2 – Oficina de circo.



Fonte: OCUPA UFPR, 2016.

Figura 3 – Forró no pátio.



Fonte: OCUPA UFPR, 2016.

Figura 4 – Reunião de organização de estudantes secundaristas.



Fonte: OCUPA UFPR, 2016.

Figura 5 – Aula pública de Filosofia para o vestibular.



Fonte: OCUPA UFPR, 2016.

O período em que a universidade permaneceu ocupada também suscitou novas relações entre docentes e discentes. Diante da relação hierárquica dominante no período letivo, o período de ocupação demonstrou a possibilidade de uma relação mais horizontal entre ambos. Presenciamos momentos em que professores escutavam atentamente as deliberações de estudantes em assembleias, mesas redondas e discussões. Esta inversão de posições teve um reflexo na percepção da possibilidade de novas relações possíveis dentro do ambiente universitário. Os professores tinham ciência de que todo o movimento era liderado e organizado por estudantes, assumindo assim, uma posição de apoiadores. Auxiliavam com as discussões no sentido de trazer referencial teórico e embasamento para tal. Porém, não interviram na organização, nem assumiram postura de "detentores do conhecimento", possibilitando maior abertura ao diálogo e discussão. Reconheciam e estimulavam a liberdade intelectual e não inibiam a atuação de estudantes em suas práticas.

A relação estabelecida no período da ocupação, avançou mais no sentido de uma educação libertadora, problematizadora do que no sentido de uma educação "bancária". Segundo Freire (2014, p. 95) "[...] a concepção 'bancária' nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica."

Ao final do movimento de ocupação, os/as estudantes ousaram avaliar os/as professores/as. Descreveram em envelopes tudo aquilo que sentiam em relação a eles/elas. Já realizado em outro momento no curso de Pedagogia, a avaliação de docentes apresenta-se como um instrumento muito eficaz na melhoria e reflexão das práticas pedagógicas que acontecem no curso. Ao vivenciar esse processo, pudemos perceber maior preocupação dos docentes em discutir a organização, formas de avaliação, conteúdos e metodologia com os/as estudantes. A avaliação também é um canal que possibilita uma atenção maior às demandas dos discentes, possibilitando um canal de comunicação entre docentes, discentes, coordenação e departamentos. A avaliação tem um impacto bem positivo no sentido de repensar as práticas e abrir espaço para diálogo. Foi perceptível a mudança após a sua realização.

O contato direto com estudantes nas ocupações possibilitou aos docentes a escuta de suas demandas, assim como estabeleceu-se em conjunto a reflexão sobre novas práticas educativas. A formação docente não deve ser cerceada pelos limites da academia. Na relação estabelecida com os estudantes, a dimensão da formação se amplia, possibilitando o que Freire (2014, p. 96) afirma: "[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa." e que "já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo." (FREIRE, 2014, p. 96)

Conclusões

A nível pedagógico e como pedagogos em formação, a experiência em ocupar a Universidade apontou alguns caminhos e rotas possíveis como formas de transformação, não apenas do Ensino Superior, mas também da Educação Básica. A inovação não consiste necessariamente na busca e implementação de novas tecnologias ou ainda, não precisa depender de gestores. A inovação passa a acontecer quando os espaços são ressignificados, quandos as formas de relacionamento se alteram, quando o aprender e o ensinar começam a acontecer por outras vias. Inovação não significa apenas uma nova tecnologia ou a implementação de algo novo, mas também, e principalmente, significa a mudança na forma como as coisas podem ser feitas, na maneira de gerir o todo e se relacionar com ele. Pensando dessa forma, as ocupações que emergiram em 2015 e 2016 por estudantes secundaristas, e em 2016 pelos universitários, aponta os caminhos por onde a inovação deve buscar, os caminhos por onde a mudança precisa ser feita.

Dessa forma, em qualquer nível de ensino, a demanda que vemos é por uma escola e por um Ensino Superior aberto, democrático, inclusivo e que, principalmente, cultive espaço para a participação dos diversos atores sociais que compõem esse meio. Um ambiente que preze pela participação de todos e que considere a voz de todos como legítima, que não sobreponha poderes, que seja flexível e aberto ao diálogo, que não tenha medo de conflitos, mas veja neles também, formas de se tornar mais inclusivo e mais humano. A experiência em ocupar mostrou que a inovação necessária, não demanda quantias elevadas de recursos, não necessita novos projetos complexos, mas sim, demanda um humano aberto para aprender com o outro, demanda que deixemos de lado as próprias estruturas rígidas que se estabeleceram dentro de nós e das quais somos também frutos para podermos nos voltar ao outro com inteireza, considerando-o verdadeiramente. Considerar a concepção do educando, daquele ao qual a prática pedagógica se destina, ao qual o espaço foi concebido para buscar novos rumos e caminhos é inovador.

Deixando um pouco de lado todas as demandas pelas quais o movimento se levantou para perceber o que o movimento indica, vemos que toda e qualquer forma de inovação em qualquer nível de ensino e principalmente no Ensino Superior, deve necessariamente passar pela participação, pois com ela não inovam-se apenas métodos, mas desloca-se um eixo principal no sistema. Participando empoderam-se os indivíduos, participando aprendem todos sobre a importância de sua voz e de suas percepções únicas, participando aprende-se a ouvir e a considerar o outro mesmo não concordando. Participando considera-se a diversidade e portanto formam-se indivíduos mais humanos e possivelmente menos autoritários, formam-se indivíduos para uma sociedade mais inclusiva, onde a voz de todos é importante e onde ninguém poderia se sobrepor a outrem pela força ou por medida provisória. A prática da participação consiste em cidadania vivida e tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, consiste em uma mudança de paradigma.

Pelo próprio momento político atual e pelos inúmeros posicionamentos da sociedade civil em geral, o movimento iniciado pelos estudantes secundaristas e apoiado pelos universitários que resultou na ocupação de alguns prédio da UFPR não foi de nenhuma forma consensual tanto para estudantes como para professores. Diversos coletivos e veículos de imprensa, muitos até sem ligação nenhuma com a escola e a educação, se opuseram à causa e contribuíram para que as ocupações secundaristas e universitárias fossem muito mal vistas pela sociedade civil, causando um clima de muita tensão. Nós, enquanto pedagogos em

formação, futuros educadores e profundamente comprometidos com a prática pedagógica, vendo nela não apenas uma profissão, mas principalmente um compromisso social, nos vimos na obrigação e no dever de apoiar os estudantes secundaristas principalmente por acreditarmos que a prática da apropriação dos seus espaços, de ressignificação de suas escolas e por se fazerem ouvir sinaliza para nós não apenas a escola que desejam, mas a escola que precisamos, além dos caminhos pelos quais devemos percorrer para que a mesma seja um espaço inclusivo. Por isso, ocupamos também nossos espaços, ressignificando-os, fazendo deles também laboratórios para as práticas que desejamos e buscamos.

A ocupação se tratou de um período excepcional e os impactos da experiência para as pessoas (estudantes, técnicos e professores) certamente trouxeram uma reflexão que poderá gerar frutos para se pensar uma universidade mais humana e inclusiva.

Referências

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e emancipação**. 2. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Reitoria atrasa pagamentos e processa estudantes**. Curitiba, 22 ago. 2016. Disponível em: <http://apufpr.org.br/29327-2/>. Acesso em: 09 fev. 2017.

BOCCHINI, Bruno. Estudantes de São Paulo ampliam pautas e querem discutir nova educação pública. **Rede Brasil Atual**. São Paulo, 09 dez. 2015. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2015/12/apos-um-mes-de-ocupacao-das-escolas-estudantes-de-sp-continuam-nas-ruas-4923.htm>. Acesso em: 08 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 fev. 2017.

CORRÊA, Felipe. Poder e participação. **Plural (São Paulo. Online)**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 113-128, dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/74438>. Acesso em: 07 fev. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade (Online)**, Porto Alegre, v. 2, n. 27, p.169-178, jul. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 07 fev. 2017.

LARROSA, Jorge. Experiência e Paixão. In: _____. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 151-165.

LOPES, Maura C.; FABRIS, Eli H. Das balizas para abordar o tema da inclusão. In: _____,

Inclusão & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Cap. 1, p. 7-18.

MÜHL, Eldon H. Modernidade, racionalidade e educação: a reconstrução da Teoria Crítica por Habermas. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs.). **A educação danificada**: contribuições à Teoria Crítica da Educação. Petrópolis: Vozes/Edufscar, 1998. Cap. 10, p. 243-263.

OCUPA UFPR. **Facebook**. Disponível em: <https://www.facebook.com/ocupaaUFPR/>. Acesso em: 09 fev. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **UFPR em números 2015**. Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/rel_atv/UFPR-Numeros2015.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Estatuto da Universidade Federal do Paraná - UFPR**. Curitiba, [2016a]. Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/08/Estatuto_da_UFPR.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Educação. **Nota de apoio do Conselho Setorial do Setor de Educação às/aos estudantes das ocupações das escolas estaduais**. Curitiba, 13 out. 2016b. Disponível em: <http://www.educacao.ufpr.br/portal/nota-de-apoio-asaos-estudantes-das-ocupacoes-das-escolas-estaduais/>. Acesso em: 09 fev. 2017.

ZIBAS, Dagmar M. L. “A Revolta dos Pinguins” e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação (Online)**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 199-220, ago. 2008. Disponível em: <http://scielo.br/?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000200002>. Acesso em: 09 fev. 2017.

OFICINA DE CRIAÇÃO DE OBJETOS DE BAIXA TECNOLOGIA DESTINADOS A PORTADORES DE MOBILIDADE REDUZIDA

Lorena Temponi Boechat Reis
Doutora IFSULDEMINAS – Campus Poços de Caldas
lorena.boechat@ifsuldeminas.edu.br

Rosemary Aparecida Duarte
Mestre em Comunicação e Mercado
Pós-graduanda em Informática na Educação – IFSP – Campus São João da Boa Vista
rosemary.sjbv.inf1@gmail.com

RESUMO

Este trabalho resulta da elaboração de uma oficina para a criação de objetos de baixa tecnologia destinados a pessoas com mobilidade reduzida, desenvolvida pelos alunos do segundo módulo do curso de pós-graduação em Informática na Educação do Instituto Federal de Educação São Paulo, campus São João da Boa Vista, como atividade final da disciplina Tecnologias Assistivas (TAs) e a Informática na Educação Inclusiva, ministrada entre outubro e novembro de 2016, pela Profª Drª Lorena Temponi Boechat Reis. A oficina teve como principal objetivo desenvolver objetos simples, a partir de materiais recicláveis e/ou de baixo custo, destinados a auxiliar pessoas com mobilidade reduzida em ações cotidianas para que pudessem adquirir mais autonomia em suas atividades básicas e, dentro do possível com mais praticidade, tornando-se capazes de fortalecer a autoestima. No tocante ao ambiente escolar, os objetos foram projetados para incentivar a criatividade dos professores ou tutores na elaboração de atividades diversificadas bem como estimular a participação dos alunos, ampliando suas possibilidades na aquisição do conhecimento por meio do incentivo à leitura e da participação em jogos interativos. Foi possível concretizar a busca de objetos já existentes e a criação de alguns protótipos através do conjunto de propostas integrantes do plano de ensino da disciplina composto pela apresentação por parte da docente das inovações tecnológicas destinadas a inclusão social e escolar, o estudo dos processos de inclusão/exclusão social pela interface digital. Foi feita uma análise do potencial da informática na educação especial, e o estudo dos recursos de acessibilidade proporcionados pelas TAs em ambientes computacionais, integrando aulas expositivas e dialogadas, leituras e produção de textos, dinâmicas de grupo, estudos e pesquisas, e a resolução de exercícios práticos. Os alunos foram agrupados em cinco categorias de deficiências apontadas como as de maior interesse: Baixa Visão, Surdez, Cegueira, Mobilidade Reduzida e Deficiência Física. Cada categoria representou um grupo distinto, cujas apresentações finais foram agendadas para o último encontro.. O atual trabalho foi inserido na categoria Mobilidade Reduzida e identificou-se com o eixo temático Experiências de inclusão e ações inovadoras na comunidade. O cronograma estabelecido cumpriu quatro momentos distintos, assim organizados: 1 - Levantamento do referencial teórico; 2 - Obtenção dos materiais; 3 - Confecção dos objetos e apresentação dos resultados aos colegas de turma; e 4 - Elaboração do relatório final da atividade.

Palavras-chave: Acessibilidade; Mobilidade Reduzida; Tecnologia Assistiva

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta da elaboração de uma oficina para a criação de objetos de baixa tecnologia destinados aos portadores de mobilidade reduzida, desenvolvida pelos alunos do segundo módulo do curso de pós-graduação em Informática na Educação do Instituto Federal de Educação São Paulo, *campus* São João da Boa Vista, como atividade final da disciplina Tecnologias Assistivas (TAs) e a Informática na Educação Inclusiva, ministrada entre outubro e novembro de 2016, pela Profª Drª Lorena Temponi Boechat Reis.

Para se compreender o objetivo da realização da oficina, *a priori*, é notório considerar o conjunto de propostas integrantes do plano de ensino da disciplina composto pela apresentação da docente sobre as inovações tecnológicas destinadas a inclusão social e escolar, o estudo dos processos de inclusão/exclusão social pela interface digital, analisando o potencial da informática na educação especial, e o estudo dos recursos de acessibilidade proporcionados pelas TAs em ambientes computacionais. Tendo por embasamento teórico todo o arsenal trabalhado em aulas expositivas e dialogadas, integradas por leituras e produção de textos, dinâmicas de grupo, estudos e pesquisas, e a resolução de exercícios práticos, foi possível concretizar, na prática, a criação de objetos úteis e de custos reduzidos destinados a portadores de baixa mobilidade, sendo que a oficina resultaria na atividade final.

A proposta metodológica da docente foi a de levar o conhecimento, as reflexões factuais e as práticas educativas assistivas aos seus vinte alunos. De acordo com as instruções e contemplando a proposta apresentada, após um período de abordagens, reflexões teóricas e questionamento direto, a professora estabeleceu cinco categorias de deficiências que se mais revelaram dentre os interesses dos alunos. Assim, os alunos deveriam reunir-se em grupos de acordo com suas afinidades advindas de trabalhos já realizados em outras disciplinas, concomitantes com as seguintes categorias aqui estabelecidas: Baixa Visão, Surdez, Cegueira, Mobilidade Reduzida e Deficiência Física. Cada categoria foi representada por um grupo de quatro integrantes. Em seguida, a professora explicou como deveria ser conduzido o cronograma e que a apresentação final estaria agendada para o último dia de aula.

A nota final da disciplina resultou dos pontos obtidos em três atividades desenvolvidas durante o curso com os trabalhos em sala de aula, valendo dois pontos cada uma, somados aos quatro pontos estabelecidos para essa oficina, considerando-se a efetiva participação dos alunos. As etapas desenvolvidas por cada grupo foram apresentadas em forma de relatório ao final das apresentações.

O aprendizado fomentado pela disciplina e por sua aplicação prática proporcionada por essa oficina foi de grande relevância para os alunos em geral, de forma que este grupo, sentindo-se estimulado pelas descobertas relacionadas às alternativas acessíveis, criativas e baratas destinadas a auxiliar na valorização da autoestima de muitos portadores de baixa mobilidade, optou por formatar seu relatório final de acordo com as normas do Simpósio Nacional Por Uma Escola Inovadora e Inclusiva e submetê-lo à apreciação dos senhores pareceristas.

Dessa forma, com o auxílio da professora orientadora, escolheu-se o eixo temático Experiências de inclusão e ações inovadoras na comunidade por julgar ser o mais apropriado à adequação de seu relato que se mostra detalhado a seguir.

OBJETIVOS

Desenvolver objetos simples, a partir de materiais recicláveis e/ou de baixo custo, destinados a auxiliar pessoas com mobilidade reduzida em suas realizações cotidianas a fim de que pudessem adquirir mais autonomia em suas atividades básicas e dentro do possível com mais praticidade e, assim, tornarem-se capazes de fortalecer sua autoestima.

Incentivar a criatividade dos professores ou tutores na elaboração de atividades diversificadas bem como estimular a participação dos alunos, ampliando suas possibilidades na aquisição do conhecimento por meio do incentivo à leitura e da participação em jogos interativos.

METODOLOGIA

Para dar início ao desenvolvimento da oficina, a classe foi dividida em grupos representantes de cinco categorias relacionadas às deficiências que se mais revelaram interessantes entre os alunos, a partir de abordagens, reflexões teóricas e questionamento direto por parte da orientadora: Baixa Visão, Surdez, Cegueira, Mobilidade Reduzida e Deficiência Física. Cada grupo foi composto por quatro integrantes, reunidos de acordo com suas afinidades advindas de trabalhos já realizados em outras disciplinas. Em seguida, foi estabelecido o cronograma contemplando quatro momentos distintos a serem cumpridos e que se realizaram durante o período de quatro semanas, entre meados dos meses de outubro e novembro de 2016, organizados da seguinte forma:

1 - Levantamento do referencial teórico

2 - Obtenção dos materiais

3 - Confecção dos objetos e apresentação dos resultados aos colegas de turma

4 - Elaboração do relatório final da atividade

DESENVOLVIMENTO

1 - Levantamento do referencial teórico

Na primeira semana, foram avaliadas as considerações advindas de vários artigos e vídeos disponibilizados na mídia impressa e eletrônica relacionados ao universo das soluções possíveis e de baixo custo para atender a demanda dos portadores de mobilidade reduzida nas atividades cotidianas e, em especial, no universo escolar. Durante o período, os componentes do grupo também tiveram a oportunidade de buscar novas fontes de consulta a partir das referências sugeridas pela professora orientadora e demais docentes do curso, bem como compartilhar ideias e informações mediante o uso das redes sociais.

2 - Obtenção dos materiais

Na semana seguinte, com base nas discussões e demais orientações e consultas realizadas *online* que se mostraram pertinentes ao tema proposto, cada componente se encarregou de selecionar os materiais julgados apropriados para que na data marcada finalizassem, em conjunto, seus protótipos e os demonstrassem aos demais colegas da turma. Nessa fase, foram coletados diversos materiais caseiros e destinados à reciclagem e algumas peças foram adquiridas em lojas de comércio popular, tudo com o propósito de que pudessem ser (re) utilizados na construção de protótipos destinados à adaptação a ambientes comuns como a casa, a escola, biblioteca ou escritório, onde quer que houvesse a presença de portadores de mobilidade reduzida.

3 - Confecção dos objetos e apresentação dos resultados aos colegas de turma

Figura 1 - Apresentação dos objetos criados na arena do *campus* – vista geral 1



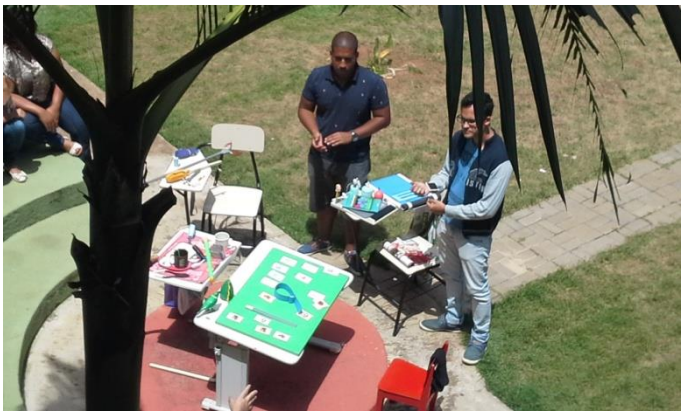
Fonte: Arquivo pessoal (RD)

Figura 2 - Apresentação dos objetos criados na arena do *campus* – vista geral 2



Fonte: Arquivo pessoal (RD)

Figura 3 - Vista superior da arena do *campus* onde foram dispostos os simuladores de ambientes básicos



Fonte: Arquivo pessoal (RD)

A terceira semana foi marcada pela confecção e apresentação dos objetos preexistentes e dos protótipos confeccionados, o que ocorreu durante toda uma manhã de sábado. O grupo optou pela apresentação na arena do campus devido à amplitude do espaço destinado à exposição dos ambientes básicos assim criados: mesa de refeições, mesa de trabalho, leitura e de jogos interativos, além de espaço para disponibilizar utensílios destinados a higiene, mobilidade e comunicação, especificados a seguir:

- 3.1 - Mesa de refeições

Na mesa de refeições foram dispostos pratos devidamente adaptados para a comida não cair para fora, adaptador de talheres e de canecas e pegador de porções. Foi utilizado um prato disponível no comércio popular, feito de material plástico resistente com nichos específicos para a colocação de pequenas porções de comida. Nas extremidades dele foi adaptado um tipo de régua feita com papelão e E.V.A. destinada a não permitir que as porções caíssem para fora do prato ao serem manuseadas.

Figura 4 - Pratos, talheres, pegadores e canecas adaptados



Fonte: Arquivo pessoal (RD)

Os mesmos materiais também foram utilizados para engrossar o cabo dos talheres, permitindo, ainda, que o mesmo pudesse ser segurado com mais firmeza. Uma caneca normal, feita com o mesmo material dos pratos, foi adaptada com pequenas peças recicláveis extraídas de um computador, de maneira a formar uma pulseira a ser colocada no braço, exatamente como um relógio de pulso, para facilitar seu uso por pessoas com dificuldades de mobilidade nos dedos das mãos. O pegador de objetos do tipo pinça, de plástico resistente, também foi adquirido no comércio popular.

Figura 5 - Talheres, lápis e aparelho de barbear com cabos engrossados



Fonte: Arquivo pessoal (RD)

Figura 6 - Caneca adaptada com sucata de computador



Fonte: Arquivo pessoal (RD)

A mostra também incluiu um facilitador para o uso de alicates. Feito com um pedaço aproximado de 0,10m de borracha de mangueira do chuveirinho doméstico ligeiramente aquecida, envergada e acoplada às duas pernas da ferramenta, o facilitador permitiu que o alicate fosse utilizado sem o uso de força das mãos.

- 3.2 - Mesas de trabalho e leitura e de jogos interativos

As mesas de trabalho e leitura foram adaptadas às carteiras escolares, destinadas a pessoas canhotas, que já estavam disponíveis na escola. A uma delas foi acoplado um apoio para o mouse, confeccionado com uma placa de compensado leve e do tamanho 0,265m X 0,340m, revestido com E.V.A., com apoio para o punho feito do rolo de papelão de uma toalha de papel utilizada na cozinha, para evitar ou minimizar os efeitos das Lesões por Esforços Repetitivos (LER). Também foram dispostos adaptadores para o uso de lápis, cola e caneta, confeccionados com papelão e igualmente revestidos de E.V.A. que, nos mesmos moldes dos talheres, apresentaram-se em versões de cabos engrossados com vistas a facilitar seu manuseio.

Figura 7 - Mesas de trabalho e leitura



Fonte: Arquivo pessoal (RD)

Com o propósito de proporcionar incentivo e facilidades para a leitura de livros e revistas foi criado um “vira-páginas”, com a adaptação de um ímã de geladeira decorado medindo 0,06m X 0,08m, dotado de forte capacidade de imantação, ao qual foi acoplado a um clipe de papel, tamanho 8/0. No mesmo espaço, também pôde ser demonstrada a versatilidade do uso de uma carteira escolar já utilizada para possibilitar a participação dos portadores de mobilidade reduzida em jogos interativos destinados ao ensino de línguas para crianças e informática básica. Dessa forma, foi integrado à mesa um quadro magnético colorido, medindo 1,50m X 1,00m, que anteriormente era utilizado para expor fotografias. O quadro foi dividido em duas partes em seu eixo vertical, separadas por uma tarja de E.V.A. Nessa versão, no lugar das fotografias foram expostas dezesseis figuras coloridas de tamanhos 0,08m X 0,10m, sob as quais foram colados pequenos ímãs retirados de ímãs decorativos de geladeira. Do lado direito, oito figuras representaram quatro pares de objetos relacionados às suas denominações, respectivamente, em inglês e em português. Do lado esquerdo, quatro figuras estavam relacionadas aos nomes dos principais ícones da história da informática mundial e as

outras quatro ao que cada um deles desenvolveu. Para executar os jogos interativos bastava utilizar uma régua de metal, que foi devidamente imantada em uma das pontas, para unir figuras, no caso do vocabulário inglês/português, ou figuras e informações relacionadas à informática.

Figura 8 - Mesa de jogos educativos interativos e a régua imantada



Fonte: Arquivo pessoal (RD)

Tanto de um lado quanto do outro do quadro, a ideia era a de fazer com que os pares compatíveis se aproximassem gerando conhecimento. Ambos os jogos poderiam contar com a participação de uma só pessoa ou de grupos, contanto que a régua fosse manipulada por apenas uma pessoa de cada vez. Aqui o grupo decidiu inovar, considerando também os possíveis participantes que não pudessem de forma alguma utilizar as mãos, e, assim, fizeram uma demonstração de que a régua imantada poderia ser manipulada também com o uso da boca, a exemplo do que fazem os artistas integrantes do grupo Pintores com a Boca e os Pés, de São Paulo.

- 3.3 - Utensílios de higiene, mobilidade e comunicação

Com relação aos objetos de higiene foram apresentados: adaptador de lâmina de barbear, porta-sabonete feito de espuma sintética, escova para banho com cabo de longo alcance e alguns modelos de escovas de limpeza com cabos adaptados. Dentre esses objetos, apenas o adaptador de lâminas foi confeccionado com papelão e E.V.A. seguindo os mesmos moldes dos talheres e dos adaptadores para lápis, cola e caneta. Os demais foram encontrados no mercado a preços bem acessíveis.

Quanto à mobilidade de deslocamento, foi apresentado um cajado, esculpido em um único galho de jabuticabeira por um peregrino residente na cidade. O objeto o auxilia tanto nas caminhadas cotidianas quanto nas de cunho religioso.

Ainda foi apresentado um porta-sacolas de plástico resistente que permite carregar diversas sacolinhas de supermercados sem machucar os dedos das mãos, suportando um peso de até

cinco quilos. Esse objeto também foi encontrado disponível no mercado, no valor de R$ 1,00 (um Real).

Figuras 9 e 10 – Alternativas para higiene e comunicação a partir de objetos existentes no mercado



Fonte: Arquivo pessoal (RD)

No tocante à ampliação dos mecanismos comunicacionais, foram demonstrados uma campainha dotada de sensor tátil que, ao ser acionada emitia o som do canto de um pássaro de maneira forte e intermitente, e, também, uma caneta dotada de um dispositivo sonoro de fácil toque com qualquer um dos dedos das mãos, em especial o polegar. Tais objetos mostraram-se de grande valia uma vez que, ao emitir sons de volume perfeitamente audível em quaisquer ambientes, poderiam servir para alertar, de forma discreta, um professor/tutor, o chefe ou o cuidador para algum tipo de necessidade iminente do usuário.

- 3.4 - Elaboração do relatório final da atividade

Ao final das apresentações, os grupos foram convidados a elaborar um relatório resumido das atividades desenvolvidas.

CONCLUSÕES

Essa atividade, muito mais prática do que teórica, proporcionou não apenas a integração entre os alunos envolvidos, mas, principalmente, despertou em todos um novo olhar sobre as necessidades das pessoas especiais em toda a sociedade. Participar desta oficina constituiu também um grande aprendizado uma vez que, praticamente, nunca paramos para pensar no mundo dos que possuem mobilidade reduzida e no quanto podemos fazer, com simples atitudes, poucos investimentos e muita criatividade para ampliar as atividades inclusivas, em especial na área da educação. Descobrimos, ainda, que a partir de nossos simples protótipos seria possível desenvolver outros de igual ou maior utilidade, como foi o caso da régua imantada nos jogos interativos que, inicialmente planejada para ser manuseada, nos possibilitou uma outra versão destinada aos que não têm movimentos táteis.

Reconhecemos que ainda há muito por fazer, mas, com certeza, estamos dando nossos primeiros passos e ampliar este singelo trabalho com vistas a apresentá-lo para um público maior e mais específico nos trouxe ainda mais ânimo para reunir e, quem sabe, concretizar muitas e inovadoras ideias.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. E. C.; ROCHA, L. A. A. C.; A NDRADE, M. O. **Educação em informática básica inclusiva para portadores de necessidades especiais**: estudo de caso em uma escola pública em Ubá-MG. In: Anais do XXVI Congresso da SBPC -Workshop de informática na escola, Campo Grande (MS), 14 a 20 de julho de 2006.

CPQD Fundação. **Modelo de interação inclusivo para interfaces de governo eletrônico**. Campinas, 2010.

FONTES, M. F. **Manual de iniciação à informática para deficientes visuais**. Dow Química, 1999.

GALVÃO FILHO, T. A. **Ambientes computacionais e telemáticos no desenvolvimento de projetos pedagógicos com alunos com paralisia cerebral.** Dissertação de Mestrado em Educação. – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

GALVÃO FILHO, T. A.; DAMASCENO, L. L. **As novas tecnologias e a tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial**. In: Anais do Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial, Fortaleza. Fortaleza:MEC, 200..

_____ . **Tecnologias assistivas para autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais.** In: Revista Inclusão, Brasília, DF, ano 2, n.2, p.25-32, jul, 2006.

HOGETOP, L.; SANTAROSA, L. M. C. **Tecnologias adaptiva/assistiva**: viabilizando a acessibilidade ao potencial individual. Revista de Informática na Educação: Teoria, Prática – PGIE/UFRGS Porto Alegre, RS: UFRGS. Disponível em: <http://metodossi.com.br>. Acesso em 10 dez. 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Coleção Papirus Educacional, 8 ed., Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed., rev. e atualizada. Coleção Papirus Educacional Campinas, SP: Papirus, 2013.

POCHO, Cláudia Lopes. **Tecnologia Educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. Lígia Silva Leite (coord.). 8 ed., Petrópolis, RJ:Vozes, 2014.

TURCI, P. C.; COSTA, M. P. R. **A informática como instrumento da construção da escola inclusiva para alunos com cegueira**. In: Revista Multidisciplinar Vozes dos Vales, 2012.

VALENTE, J. A. **Liberando a Mente**: Computadores na educação especial. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

ULBRICHT, V.R. et all. **Educação a distância inclusiva**. Repositório da Universidad Nacional Autónoma de Mexico. Disponível em: < http://reposital.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/1672> Acesso em 24 jun. 2016.

ZANATA, E. M.; CARVALHO, D. **Informática aplicada à educação especial**. In: MEC/FC/SEE, Bauru, 2008.

Sites e Vídeos:

ACESSIBILIDADE BRASIL. **Libras**: dicionário da língua brasileira de sinais. Disponível em < http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras/ >. Acesso em 27 nov. 2016.

AFFONSO, Dolores. **Formação de professores para uso das tecnologias na educação inclusiva.** In: Seminário Nacional de Tecnologias Educacionais. Disponível em < http://www.doloresaffonso.com.br> e em < www.senated.com.br>. Acesso em 20 out. 2016.

ALVAREZ, Rodrigo. **Paradigmas da tecnologia na educação.** Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=1LvI_pG72Vk>. Acesso em 10 set. 2016.

BLOGSPOT.COM. **Formatação nas normas da ABNT**: Figuras. Disponível em < http://formatacaoabnt.blogspot.com.br/2011/10/figuras.html>. Acesso em 17 fev. 2017.

BORGES, Antonio. **Projeto MicroFênix**. Disponível em <http://intervox.nce.ufrj.br/microfenix/adap.htm>. Acesso em 28 ago. 2016.

DIAS, Glaucia. **A educação e as novas tecnologias**. Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=XdY57)MsTsQ>. Acesso em 23 out. 2016.

HUGHES, Susan. **La tecnologia rompe barreras para uma niña com necesidades especiales.** Disponível em <www.4teachers.org/testimony/hughes/index-Es.shtm>. Acesso em 28 nov. 2016.

NUCLEO ATIVO DIGITAL. **Z:** geração do agora. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ssL5VXD_X5I>. Acesso em 26 ago.2016.

PELOSI, Miryam. **Tecnologia Assistiva:** tecnologias assistiva e adaptações. Disponível em <http://comunicacaoalternativa.com.br/adcaa/recursos.asp>. Acesso em 29 ago. 2016.

PROGRAMA ESPECIAL TV BRASIL. **Tecnologia Assistiva**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=v=8z_HTGMxf6A >. Acesso em 28 ago. 2016.

OS PARODOXOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira
Graduando de Licenciatura em Matemática
Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP/UFU.

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP/UFU

RESUMO

Este trabalho teve por finalidade discutir aspectos do ensino de matemática para estudantes com necessidades educacionais especiais – NEE. Ele foi elaborado mediante os resultados do projeto "Educação Inclusiva: intervenções e práticas pedagógicas em instituições de educação básica", vinculado ao Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade - PEIC. Trata-se de uma das propostas elaboradas e organizadas pelo Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial - CEPAE, da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. A proposta do projeto "Educação Inclusiva: intervenções e práticas pedagógicas em instituições de educação básica", foi desenvolvido a partir de revisão bibliográfica sobre a temática, realizando uma abordagem acerca dos documentos que norteiam a educação especial, envolvendo o ensino de matemática no contexto do atendimento educacional especializado. A proposta foi desenvolvida em duas escolas, uma de educação especial e outra de ensino regular da cidade de Ituiutaba-MG. Utilizou-se como metodologia observações e intervenções pedagógicas com o auxílio de materiais concretos para a construção de conceitos, contribuindo para uma aprendizagem significativa, a partir dos saberes advindos das vivências dos alunos. Objetivou-se com o desenvolvimento dessas ações resultados expressivos do processo de ensino e aprendizagem de crianças com necessidades educacionais, fundamentando-se pela Educação Matemática e na vertentente do programa Etnomatemática desenvolver propostas que compreendam as realidades, vivências e leituras de mundo dos educandos. Assim, pode-se afirmar que os alunos na educação especial possuem características, especificidades e potencialidades que necessitam de ser reconhecidas e desenvolvidas. Apresentaremos métodos e técnicas utilizadas para o ensino de matemática com crianças na educação especial, objetivando a construção de conceitos geométricos e algébricos em matemática.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Matemática. Extensão.

Introdução

Este trabalho aborda o percurso da educação especial e o processo de inclusão. Será tratado sobre o processo de ensino e aprendizagem em matemática, tendo como foco o letramento em matemática de alunos do ensino fundamental, o tema é abordado dentro do contexto educativo dos alunos que necessitam de atendimento educacional especializado no ensino regular acompanhados pela sala de AEE, e de alunos de uma escola de educação especial, a abordagem deste tema se torna relevante para a nova proposta pedagógica de escola inclusivas que ofertam a educação básica como modalidade de ensino.

As reflexões ocorreram a partir da realização do projeto de extensão “Educação Inclusiva: intervenções e práticas pedagógicas em instituições de educação básica”, vinculado ao Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade - PEIC 2016. Essa proposta foi coordenada pelo Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE da FACIP-UFU, sendo elaborado mediante as necessidades que assolam a sociedade em geral, no âmbito da educação especial. De acordo com o histórico do CEPAE, criado inicialmente em Uberlândia, enfatiza-se que:

> A ideia da criação de um centro de ensino, pesquisa e extensão cujas ações estariam voltadas para o desenvolvimento de projetos na área da Educação Especial, surgiu da necessidade de se implementar um espaço de discussões e reflexões sócio-político-educacionais, no interior da UFU, que fomentasse a construção de novos conhecimentos e de novas alternativas de ação dentro daquela área educacional. (CEPAE, 2016).

Subsidiando-se por esses princípios, o CEPAE realiza atendimentos no espaço universitário para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior, realizando discussões e intervenções acerca da temática inclusiva, constituindo-se como um apoio e acompanhamento individual dos estudantes, compreendendo suas necessidades, estimulando suas potencialidades e auxiliando-os para a superação de suas dificuldades, deste modo realizar esta ação nas escolas se torna uma extensão da . O projeto se originou das discussões promovidas pelo CEPAE, cuja intenção se dá em ampliar atividades para o auxílio e desenvolvimento cognitivo e social dos discentes com necessidades educacionais especiais – (NEE), auxiliando no processo de ensino e aprendizagem, focalizando o letramento em matemática. Ele foi desenvolvido em duas escolas da cidade de Ituiutaba-MG durante o ano de 2016, sendo uma estadual de ensino regular que realiza

intervenções e atendimento às crianças com NEES na sala recurso[1] sendo uma instituição que chamaremos de Escola 1, e outra de educação especial que tem como público crianças com NEEs e crianças com deficiência, sendo tratada neste trabalho como Escola 2.

Desse modo, iniciamos as atividades com o estudo sobre a história da educação especial, contribuindo para a compreensão sobre a educação das pessoas com deficiência no Brasil, necessária para a implementação do projeto. Para tal compreensão nos pautamos em Bueno (1993), assim como pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial e Educação Básica (2001) e o Plano Nacional de Educação (2014), visando construir uma linha histórica e compreensível dos contextos referidos e entender as políticas públicas em relação à educação especial. Compreendendo os aspectos políticos e institucionais bem como os entraves e avanços que a educação especial percorre, descritas em nos documentos nacionais que alicerçam a educação especial no Brasil, nos pautamos em Miranda e Mourão (2010), D' Ambrósio (2011), Miler e Mercer (1997) e Vygotski (1997), abordando os aspectos da diversidade no contexto educacional, bem como as possíveis abordagens, métodos e materiais que são e podem ser utilizados na educação especial para o ensino de matemática, dando enfoque aos anseios e preocupações referentes aos currículos e materiais que subsidiem este ensino tornando-o de livre acesso a todos, compreendendo as potencialidades e as dificuldades enfrentadas pelos discentes que necessitam de uma educação especial.

Objetivos

Nossos objetivos se constituíram em desenvolver intervenções e mediações pedagógicas que propiciassem aos/as alunos/as com NEE, desenvolver habilidades matemáticas em letramento visando estabelecer relações entre o conteúdo desenvolvido em sala de aula e as atividades realizadas por meio do projeto "Educação Inclusiva: intervenções e práticas pedagógicas em instituições de educação básica", desenvolvendo habilidades em matemática que valorizassem a construção de conhecimento.

Sob este viés, o desenvolvimento do trabalho se constituiu em elaborar, com base nas leituras e levantamento bibliográfico, um banco de dados auxiliando no processo de desenvolvimento e aplicação do projeto, assim estes dados podem contribuir com as práticas

[1] Programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no AEE.

dos professores em sala de aula. Nossa proposta tem como enfoque desenvolver atividades que pudessem suprimir ou minimizar as dificuldades dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de suas potencialidades, construindo práticas de diálogo, interação e constituição de trabalho em grupo, estabelecendo um diálogo entre as escolas e a Universidade.

Método

Subsidiando-nos pelo projeto de extensão realizamos intervenções e mediações pedagógicas que tiveram como tema principal o letramento em matemática, utilizando os fundamentos da abordagem qualitativa para analisar as questões que envolvem esta temática. A realização de pesquisas e abordagens qualitativas no ensino compreendem um conjunto de técnicas que visam interpretar o significado de um contexto social, visando estreitar laços entre os dados e a teoria. Segundo Fachin (2006), o profissional da educação também é um pesquisador nato, sua abordagem de cunho social baseia-se na variedade de técnicas e métodos que realizem um levantamento de dados que obtenham relevância sobre a temática em questão.

A construção teórica se originou do levantamento bibliográfico que norteia os eixos da educação especial com base em autores como Bueno (1993). Utilizamos , referente às instituições básicas de ensino e instituições de educação especial, subsidiando o desenvolvimento da pesquisa pautadas em obras constituídas por estudos realizados sobre a temática (MIRANDA E MOURÃO, 2010; TUNES, 2003; VYGOTSKY, 1997).

Exercitamos suas habilidades, embasados na teoria de Van Hiele (1986), relacionando os níveis em geometria dos alunos, e o desenvolvimento do pensamento geométrico. As propostas foram desenvolvidas por meio de sequências didáticas, com leituras, escrita e atividades em grupo com materiais manipuláveis, buscando relacionar o pensar geométrico conceitual com o cotidiano dos discentes, estreitando aproximações.

O material que iremos apresentar se origina das observações realizadas nas instituições que dão inicio a construção das intervenções em duas escolas da rede pública estadual de Ituiutaba-MG.

> A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a

> realidade. É o ponto de partida da investigação. (MARCONI; LAKATOS, 2002, p.88).

É importante informar que as observações foram importantes para subsidiar a elaboração das atividades e também identificar os resultados alcançados. Por isso, essa pesquisa se constitui como pesquisa-ação, pois foram realizadas intervenções durante o período de vigência do projeto, visto que seu caráter é extensionista. Os dados apresentados e analisados como fruto de pesquisa foram coletados de um projeto de extensão.

Durante a exposição dos dados iremos nos referir à escola de educação especial como Escola 1, e à escola de ensino regular como Escola 2. O contato inicial com ambas as instituições foi feito com o intuito de selecionar os alunos que seriam atendidos pelo projeto juntamente com os professores e a direção das escolas atendidas. Iniciamos com dezesseis alunos selecionados da Escola 1, sendo oito do 1º ao 3º ano, que chamaremos de Turma A, e oito alunos de 4º e 5º ano, formando a Turma B. Na escola 2 foram selecionados dezesseis alunos de sendo oito alunos do 7º ano do ensino fundamental, formando a Turma C, e os oito alunos do 8º ano, formam a Turma D, dando inicio as atividades do projeto. A Escola 1 atende alunos de 1º ao 9º ano do ensino fundamental, no turno matutino, funcionando no período vespertino com o programa de tempo integral. Assim, fiz intervenções com os alunos de 1º a 5º ano do ensino fundamental, no turno das atividades desenvolvidas no tempo integral. A Escola 2, atende alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino, e realizamos atividades com os alunos do 7º e 8º ano do ensino fundamental. Inicialmente, o projeto de extensão foi destinado aos anos iniciais, porém a Escola 2 está passando por um processo de inclusão de alunos no ensino regular. Objetivando contribuir com este processo, a diretoria da escola, em reunião com a coordenação do projeto, solicitou que o desenvolvêssemos nos anos finais do ensino fundamental, auxiliando os alunos em suas dificuldades relacionadas ao ensino e conceitos em matemática.

O projeto teve duração de oito meses iniciando em março e finalizando em novembro, contando com atividades realizadas duas vezes por semana em cada instituição, elaboradas pelos discentes envolvidos no projeto, sob supervisão e orientação da coordenadora. Os dados apresentados neste trabalho são resultantes da correção de atividades, da elaboração de relatórios ao final de cada intervenção, assim como de observações diretas das atividades aplicadas.

Os métodos de abordagem qualitativa são coerentes quando se trata de uma análise de caráter social e não visa quantificação, mais se preocupa com a qualidade da abordagem em caráter de aspectos relevantes para a construção do conhecimento em matemática. Esta abordagem se torna frequente quando o entendimento do contexto social e cultural são elementos significativos para a pesquisa. Mais adiante realizaremos a discussão dos dados coletados e resultados alcançados com base nas atividades realizadas nas duas escolas. Para tanto, relataremos posteriormente o contexto da educação especial no Brasil para o entendimento da escola de educação especial, *lócus* das intervenções. No método é importante destacar a elaboração das propostas didáticas tiveram o propósito de sanar possíveis dificuldades no conteúdo de matemática, os conteúdos priorizados foram o processo de contagem, e as operações básicas como adição, subtração, multiplicação e divisão.

Desenvolvimento

Nosso projeto enfatizou o desenvolvimento do raciocínio lógico, e quais fatores foram causadores das dificuldades na área educacional. Alguns fatores que norteiam o pensamento da separação e segregação do individuo com deficiências são constituídos historicamente, sendo relatados nos documentos que norteiam a educação brasileira, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica destacam que o diferente foi submetido a um campo isolado, sendo separado da sociedade e recebendo atendimento de forma individualizada, ou simplesmente sendo privado do processo educativo (BRASIL, 2001). Para a compreensão da história da educação especial no Brasil, baseamo-nos na leitura de Bueno (1993), que relata as relações pessoais e sociais de os alunos com deficiência e suas marcas deixadas ao longo da história do das pessoas com deficiência, sua obra relata acontecimentos ocasionados ao longo dos séculos XIX ao XX, relatando como estes indivíduos coexistiam e como eram vistos pela sociedade, assim direcionamos nossa olhar para a educação especial e seus contextos, de seu surgimento, tendo em vista o crescimento da inserção dos alunos excepcionais nas escolas. Inicia-se, nesse período, o olhar para as crianças que não atendiam aos padrões sociais de normalidade e não conseguiam se desenvolver nas escolas, de acordo com o que era esperado por estas.

Deste modo nos deparamos com o contexto histórico que é importante para uma reflexão de ações e ocasionalidades que perduram até nossa atualidade, percorrendo anos de submissão e exclusão, apontadas e co-reladas em suas obras, nosso foco durante a leitura da

obra de Bueno (1993) se constítui na análise do tratamento ao individuo diferente, refletindo como os apectos sociais impactam na educação escolar destes individuos. Assim nos pautamos em compreender o contexto social dos individuos e como se se inserem no contexto educacional, nos deparando com as leis para a educação especial na década de 90 fim do século XX início do século XXI.

A Lei 9493/96 – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional em seu artigo 59, capítulo V referente à educação especial, assegura que as instituições de ensino ofertem aos alunos com NEE, recursos como métodos específicos, materiais, currículo, dentre outros, que garantam uma educação de qualidade para os educandos. (BRASIL, 1996).

As Adaptações curriculares para os Parâmetros curriculares nacionais apontam que os alunos com deficiência ou super-dotação, deveriam se matricular as instituições de ensino regular, subsidiados pelo programa "Escola Para Todos" as instituições de ensino devem se adaptar para atender suas necessidades, o mesmo requer um pensamento voltado para a estrutura física e planejamento pedagógico (BRASIL, 2001).

> Requer-se um esforço determinado das autoridades educacionais para valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando a nociva prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina. A esse deve ser dado maior apoio pedagógico nas suas próprias classes, e não separá-los como se precisassem de atendimento especial. (BRASIL, 2001, p.4).

Sob este viés, podemos analisar que ainda se encontra como uma meta dinamizar o atendimento e reduzir uso excessivo por parte de escolas e professores quanto ao atendimento especializado como a sala de recursos, por exemplo, para a qual muitos discentes são encaminhados atualmente. O documento é de 2001 e passados 15 anos encontramos na nossa região, e em muitos outros lugares do Brasil, uma prática bastante comum de encaminhar alunos para a sala de recursos que não precisam desse tipo de atendimento, contribuindo para classificações, distinções entre alunos.

O atual Plano Nacional de Educação objetiva realizar suas metas citadas no documento de 2104 a 2024, tornando-se um desafio que ainda encontramos nos dias atuais.

> Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p.55).

Assim, podemos compreender que as necessidades educacionais devem ser atendidas nas instituições públicas de ensino o mesmo destaca fundamental a adequação da estrutura física, e de profissionais que possam realizar estes atendimentos nas instituições de ensino através do atendimento educacional especializado, fortalecendo o acesso a escola, e garantindo o monitoramento dos alunos que necessitam de atendimento. Ao estimular os alunos quanto à superação da dificuldade pode potencializar as individualidades encontradas durante o processo educacional, sanando as dificuldades e garantindo uma educação de qualidade que atenda as necessidades dos educandos.

Deste modo podemos analisar que desenvolver trabalhos na educação especial nos leva a compreender uma série de fatores precursores para que de fato a construção de conceitos aconteça durante o processo de ensino e aprendizagem, tomando a deficiência cognitiva que é uma terminologia muito ampla, a mesma pode é definida por pessoas que não conseguem executar um ou mais tipos de tarefas mentais, ou tem um tempo relativamente maior para executá-la do que um individuo que tem o potencial cognitivo considerado mediano.

A cognição pode se desenvolver de forma abrangente em algumas crianças, mas em outras, pode ocorrer algumas dificuldades ou defasagens de algumas habilidades, e o atendimento educacional especializado pode ser necessário em alguns casos para complementar ou suplementar o trabalho pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem dos discentes. Contudo, ainda são muito recorrentes as práticas excludentes presentes no ensino de matemática, não possibilitando que os estudantes construam conceitos realmente significativos. Isso impede que os alunos expressem verbalmente o que pensando, impossibilitando, muitas vezes, que potencializem seus conhecimentos referentes a conceitos e a estratégias de raciocínio lógico, criação de hipóteses, deduções etc. Esta tomada de consciência e construção de conceitos só é possível se levamos em consideração o que estes alunos já possuem de conhecimento, o significado se torna presente quando entendemos e compreendemos do que se trata o assunto que está sendo trabalhado, deste modo compreender a realidade e o ambiente que estamos trabalhando se torna essencial para a construção de conceitos referentes ao ensino de matemática.

Segundo Skovsmose (2004, p. 112),

> O significado de uma atividade de sala de aula é produzido, em primeiro lugar, pelos educandos. A produção de significado dependerá do ambiente cultural dos educandos. Para mim, é problemático assumir que a produção de significado toma lugar apenas com referência ao background dos educandos. Produção de significado é desenvolvida pelos educandos e também deve ser entendida em termos do seu foreground, enquanto não se esquecendo da situação presente.

A construção destes conceitos se ampara no contexto em que os educandos se inserem. Construir conceitos em sala de aula toma significado quando consideramos os conhecimentos que chegam à escola. Promover conhecimentos sem considerando as habilidades dos educandos e seus conhecimentos construídos em sua vivência são definidos por Skovsmose (2004) como background, e potencializar estes conhecimentos e habilidades os remetem a construir foreground, que se baseia em uma construção de perspectiva de futuro, a amplitude de novos conhecimentos que contribuam para sua vida social, o conhecimento aplicado em sua vivência.

Contextualizar as práticas pedagógicas pode ser uma das principais formas de conseguir se aproximar da realidade que nossos educandos se inserem. Compreendemos que o saber/fazer e os conhecimentos prévios, em conjunto com as reflexões construídas em sala de aula, permitem entender o vínculo entre teoria e prática, sendo um grande aliado para a construção de conceitos matemáticos.

> Dentre as distintas maneiras de fazer e de saber, algumas privilegiam comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar, inferir e, de algum modo, avaliar. Falamos então de um saber/fazer matemático na busca de explicações e de maneiras de lidar com o ambiente imediato e remoto. Obviamente, esse saber/fazer matemático é contextualizado e responde a fatores naturais e sociais. (D'AMBROSIO, 2011, p.22).

A compreensão necessária para estas potencialidades só acontece quando a reflexão sobre as práticas se concretiza. Compreender estes contextos e analisar novas metodologias que contemplem as necessidades educacionais especiais de alunos não é uma tarefa simples, a não infantilização destes alunos, o respeito como indivíduos, pode ser precursor para a construção da autonomia, para a tomada de decisões que estimulem a curiosidade, tornando o ambiente propício para a construção de conceitos matemáticos.

O processo de formação para licenciatura em matemática ainda contribui muito pouco para atuar ma educação especial, bem como os trabalhos desenvolvidos na área educacional ainda são muito escassos, e ainda necessita de amplas discussões quanto aos

currículos para formar professores de matemática que estejam aptos a trabalhar na educação especial.

O tema inclusão está em destaque nas discussões que permeiam nossos ambientes de ensino. Segundo Miranda e Mourão (2010), a inclusão educacional no ensino regular exige que os professores compreendam e aceitem as imposições realizadas pelas gestões governamentais e educacionais. Porém, acreditamos que sejam necessários investimentos na formação inicial e continuada, para que o trabalho com os alunos com necessidades especiais propiciem conhecimento, levando-os a se desenvolverem nos ambientes educacionais.

Nesse sentido, Tunes (2003, p. 11) esclarece que

> É muito comum ouvirmos as pessoas dizerem que não se sentem preparadas para atuar com as crianças e os jovens especiais. É verdade. De fato, não estamos preparados para isso. Se estivéssemos, o nosso compromisso com essas crianças e jovens não se traduziria como um desafio. É desafio exatamente porque não sabemos como fazer. Temos que investigar, buscar, descobrir.

O educador deve compreender os aspectos da diversidade em sala de aula, negá-la seria incompreensível em uma sociedade étnica, cultural e social tão diversa, esta diversidade nos leva a refletir sobre como trabalhá-la em sala de aula como compreende-la sem diferenciar nossos alunos, como desenvolver atividades que de fato contribuam para o processo de ensino e aprendizagem.

Para Vygotski (1997), este o desenvolvimento de habilidades e o desenvolvimento de ações deve ser trabalhado de forma coletiva, não diferenciando os alunos com desenvolvimento típico, nem deve fazer distinção entre os alunos tornando-os passivos durante o processo de ensino e aprendizagem; práticas como essa se tornam segregadoras e excludentes.

É de suma importância na prática docente compreender o seu papel neste processo, o desenvolvimento dos alunos decorre de sua prática docente em sala de aula, e vice e versa, a compreensão destes sujeitos ocasionam reflexões ao docente que hora auxiliam na construção de novas metodologias, hora os tornam profissionais que visam a construção de uma educação de qualidade.

> Às 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 do educando por si mesmo. (FREIRE, 1996, p.24).

Construir conhecimento não é transferi-lo, essa construção se embasa em um conjunto de fatores decorrentes, muitas vezes, da prática docente. Desenvolver espaços de aprendizagem para que as práticas ocorram nos remete a um exercício de trabalho que consiste em construir ações e discussões, em um ambiente físico que subsidie as práticas realizadas com alunos.

Podemos compreender que o Laboratório de Ensino de Matemática – (LEM) pode ser um ambiente especialmente dedicado a lançar situações desafiadoras, contribuindo para a construção de conhecimento por parte dos estudantes.

> O LEM pode ser um espaço especialmente dedicado à criação de situações pedagógicas desafiadoras e para auxiliar no equacionamento de situações previstas pelo professor em seu planejamento, mas imprevistas na prática em virtude dos questionamentos dos alunos durante as aulas. Nesse caso, o professor pode precisar de diferentes materiais com fácil acesso. Enfim, o LEM, nessa concepção, é uma sala-ambiente para estruturar, organizar, planejar, e fazer acontecer o pensar matemático, é um espaço para facilitar, tanto aos alunos como ao professor, questionar, conjecturar, procurar, experimentar, analisar e concluir, enfim aprender e principalmente, aprender a aprender. (LORENZATTO, 2009, p.7).

Destacamos ser de suma importância a construção de um LEM para desenvolver ações matemáticas no âmbito escolar, porém temos que compreender que esse processo remete uma mobilização de todo o corpo escolar por ser um espaço que necessita de compra de materiais. Ele requer custos que muitas vezes as instituições não possuem. Este ambiente quando construído em conjunto com os alunos o torna um espaço onde os educandos se sentem parte dessa construção; se sentir à vontade no ambiente educacional se torna potencializador para o desenvolvimento de atividades e de aprendizagens.

Ações realizadas

Iniciamos as atividades do projeto após um período de observação de duas semanas, seguindo um roteiro de observação, como os materiais que a escola possuí, sua caracterização física e ambientes de ensino, podemos assim ter um contato inicial com a vivência dos alunos e sua rotina na escola, conhecendo os espaços escolares e suas funcionalidades, compreendemos como esses ambientes funcionam cotidianamente, por meio do contato com os laudos e atestados médicos dos estudantes.

Baseando-nos na metodologia de jogos Lorenzatto (2009), o contato inicial com os alunos foi feito utilizando-se jogos matemáticos para realizar avaliações diagnósticas,

contribuindo para o mapeamento parcial das necessidades educacionais especiais, como fonte de informações para as próximas ações. Este foi um recurso utilizado para que os alunos pudessem relatar seus anseios, dúvidas e que pudéssemos apresentar nossa proposta e intencionalidades.

Assim, dividimos nosso acompanhamento em fases. Com o auxílio dos professores e supervisão da escola, iniciamos nosso contato com as turmas e pensamos em propostas que pudessem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Na Escola 1, com a Turma A, nos deparamos com uma grande dificuldade, relatada pelos professores, quanto à identificação dos números e o processo de contagem. Essa familiarização foi dificultada, provavelmente, pela falta da tomada de decisões dos alunos, o processo de confiança pode influenciar na aprendizagem e construção de conceitos. Na Figura 1 destacamos a atividade inicial com o processo de reconhecimento dos números e contagem, assim esta atividade propunha um trabalho em grupo e desenvolvimento ações motoras, que levem a pensar individualmente e em grupo em determinados momentos.

Figura: 1, 2, 3, 4 - Conhecer e reconhecer os números



Fonte: Acervo Pessoal (2016).

Podemos compreender que o processo de contagem não é simples. Compreender os processos reflexivos de uma criança durante as ações desenvolvidas requer uma atenção especial e análise de nossas práticas. Nossas reflexões subsidiaram atividades formativas que contribuíram para o processo de contagem e escritas dos números naturais, bem como seu reconhecimento e habilidade de leitura dos numerais. Este foi um dos objetivos fundamentais de nossa atuação durante o tempo de execução do projeto ensinando os alunos a contagem, a pronúncia e escrita dos números, unidade, dezena, centena.

Na Escola 1, iniciamos o trabalho com a Turma B, utilizando materiais concretos que subsidiassem ações que tivessem como foco as operações básicas e a conceituação de unidade, dezena e centena. Assim, desenvolvemos as operações levando os alunos a

exercitarem e conhecerem mais que apenas aplicações de métodos, iniciamos um trabalho protagonizando o raciocínio lógico e seu desenvolvimento. O desenvolvimento das operações são compreendidas pelos nossos alunos, porém executar este exercício mentalmente é uma das maiores dificuldades encontradas, para que este exercício aconteça necessitamos de materiais concretos para que possam contar e desenvolver respostas.

Assim, Carraher e Schilemann (1988) nos auxiliam na compreensão sobre o trabalho com materiais concretos, uma vez que o que pode ser considerado por nós como concreto pode não fazer parte do cotidiano das crianças, tornando-se abstrato e perdendo sua real funcionalidade para a situação problema elencada. Desse modo, buscamos aproximar nossa proposta à realidade dos discentes, utilizando os materiais como auxílio.

Figura 5. 6. 7. 8 - Escola 1 - Turma B. O processo de contagem: compreendendo contextos através do material concreto



Fonte: Acervo Pessoal (2016).

As atividades foram realizadas de forma individualizada dispondo do mesmo objetivo, porém com propostas diferentes. Na Escola 1, a proposta em grupo era pouco compreendida e havia pouca colaboração porém com seu desenvolvimento que funcionou mais de forma individual que coletiva, aos poucos conseguimos trabalhar o conteúdo de unidade, dezena e centena, com o apoio das quatro operações, em consonância conseguimos que as atividades fossem sido aplicadas em grupo, movimento realizado pelos próprios alunos.

Figura 9, 10, 11, 12 - Escola 2, Turma C. O processo de contagem: compreendendo contextos através do material concreto

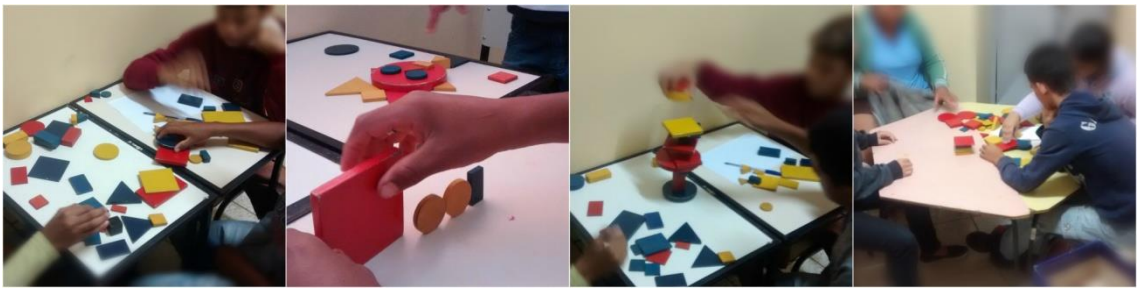


Fonte: Acervo Pessoal (2016).

Na Escola 2, a preocupação dos alunos com a infantilização foi algo muito forte e recorrente nas falas, eles relatavam que algumas atividades que eles desenvolviam eram coisa de criança, e perguntaram logo no inicio se eles iam fazer coisas de criança, porque se fossem eles não participariam .A execução das ações da proposta considerou essas diferenças, pois na Escola 1 tínhamos crianças de seis a dez anos, e na Escola 2 atendíamos alunos entre quinze e dezoito anos. Respeitar a individualidade, o tempo e a idade dos educandos se tornou primordial no projeto, a compreensão sobre estas questões se torna uma fonte para a construção das propostas e intervenções.

Assim com o apoio do professor e conhecendo os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula, iniciamos o contato com os blocos lógicos, material concreto para o trabalho com geometria.

Figura. 13, 14, 15, 16 - A geometria da vida: conhecendo formas geométricas e contextualizando



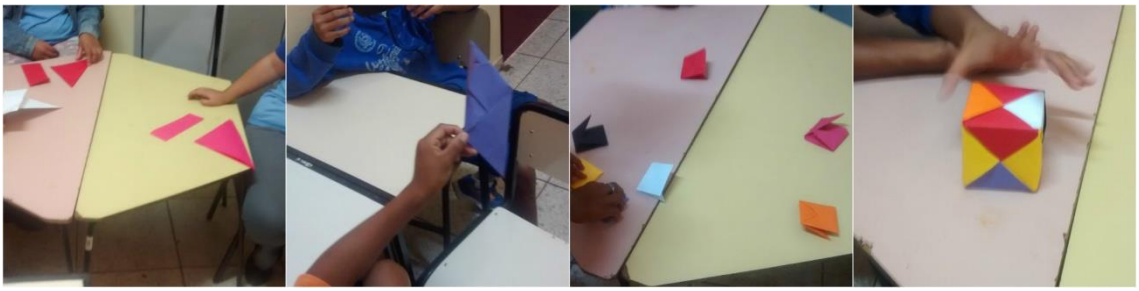
Fonte: Acervo Pessoal (2016).

O desenvolvimento das habilidades geométricas se forma ao superar as dificuldades de assemelhar as figuras e compreender as espessuras que nosso universo possui; utilizamos

material concreto para que os discentes procurassem aproximar, conhecer, descobrir e reconhecer as formas que nos rodeiam. É importante frisar que nem tudo foi ensinado, e sim relembrado. Os alunos possuíam noção de praticamente todas as figuras trabalhadas; o reconhecimento estava presente nas falas deles. Alguns necessitavam tomar decisões, encorajar-se para apresentar respostas seguras, ter confiança para que pudessem, de fato, apresentar suas convicções.

A continuidade das atividades após o reconhecimento das figuras geométricas se dá em trocar o material que estamos trabalhando e construir um novo material assim construímos um cubo planificando um origami que necessita de várias dobras e formas geométricas para que ao fim se construa um cubo.

Figura 17, 18, 19, 20 - Oficina de Origami: uma construção processual



Fonte: Acervo Pessoal (2016).

Após o desenvolvimento das atividades citadas anteriormente, realizamos uma oficina de origami com os alunos. A dobradura revelava formas e o intuito foi dialogar com os alunos sobre o que as folhas de papel formariam. Exercitar as habilidades geométricas revelaria se conseguimos contribuir com o processo de aprendizagem dos resultados. O resultado foi satisfatório, como foi possível analisar por meio dessa ação avaliativa, que revelou os conhecimentos dos alunos.

Figuras 21, 22, 23, 24 - Subprojeto – A matemática na contexto social



Fonte: Acervo Pessoal (2016).

A última ação foi realizada em sala de aula por meio da construção de um ambiente de aprendizagem que simulasse o atendimento em um mercado. A ação construída em conjunto pelo professor coordenador do projeto na escola e os membros do projeto, o problemas ocasionador foi relatado pelos pais dos alunos, em uma reunião escolar. Realizamos uma seqüência de ações que iniciaram com exercícios que necessitassem da manipulação de dinheiro e o raciocínio lógico em ações que estimulassem a linguagem oral dos discentes. As ações desenvolvidas visaram constituir ambientes processuais para sua utilização, iniciamos com a construção e posteriormente fomos identificar com os alunos, de quais produtos estávamos nos referindo, assim demos continuidade com a criação de rótulos para os produtos escrevendo os nomes dos produtos e seus valores e colando nos recipientes vazios que havíamos levado, estimulando habilidades de escrita e leitura, uma vez que a dificuldade em ler e interpretar se torna ainda muito presente em nossas atividades com os alunos. Assim iniciamos a escrita dos valores e começamos um trabalho com as casas decimais e a vírgula, trabalhando unidade, dezena e centena, do real e posteriormente dos centavos, inicialmente trabalhamos apenas com números inteiros e logo após sua compreensão demos continuidade com os centavos.

Nossas ações são contempladas com os objetivos do Programa Etnomatemática por meio das contribuições teóricas de D’ Ambrósio (2011), que nos retrata a matemática popular utilizada em nosso cotidiano e sua importância como parte do processo de ensino e aprendizagem. Estas ações resultaram ao final, na simulação de fazer compras, encorajando os estudantes a repetir esta ação em seu cotidiano, estimulando a construção da autonomia e a perspectiva de futuro, conforme assinala Skovsmose (2004), constituindo uma linha tênue entre o ensino proposto na educação básica e suas contribuições para a vivência cotidiana.

E importante salientar que a construção do LEM na escola se tornou um dos fatores que potencializaram o desenvolvimento das atividades, a construção desse ambiente se inicia em conjunto pelos componentes do projeto e termina com os alunos no desenvolvimento das ações, a disponibilidade de um espaço para que houvesse o planejamento e a execução das intervenções auxiliaram tanto os alunos envolvidos quanto os ministrantes, o LEM passou a ser um ambiente diferente do contexto que os alunos conheciam assim seu interesse se acresceu para adentrar a este ambiente bem como despertou na escola uma curiosidade de conhecer este novo espaço, podendo ser utilizado por todos no espaço escolar.

Considerações finais

O desenvolvimento do projeto de extensão contribuiu para diminuir as dificuldades dos alunos, possibilitando o fortalecimento de relações entre os alunos envolvidos no projeto e o corpo escolar. Este trabalho em parceria resultou na produção de ações interdisciplinares por meio de intervenções pedagógicas que se vinculam a um ensino proposto e pensado para a diversidade.

É notório compreender que as relações entre os alunos não eram aprazíveis. Os embates eram um problema a ser enfrentado, por isso estimular as relações do grupo era a primeira meta a ser vencida. Assim, além de pensar em atividades matemáticas voltadas às necessidades dos alunos, necessitamos de estabelecer uma relação de confiança entre todos os envolvidos no projeto. Essa relação foi conquista por meio do diálogo e da superação das dificuldades e da segregação que já estava impregnada em suas falas e pensamentos. Esta superação potencializou o avanço nas atividades e melhor desempenho dos educandos no projeto. Podemos compreender que o LEM se constituiu em um ambiente de construção de conhecimento. Os encontros semanais se tornaram comuns; o ambiente transformou-se em parte do espaço escolar para os alunos. Realizar atividades dentro deste espaço se tornou recorrente, desafiador e estimulante. A construção dele foi um avanço e possibilitou descobertas, tanto para os alunos da escola quanto para os discentes envolvidos no projeto, que conheceram seu caráter funcional e organizacional.

Realizar atividades na educação especial é de suma importância para a formação inicial docente. Salientamos que não é possível compreender a realidade dos educandos sem escutá-los, sem conhecer sua realidade, sem estabelecer uma relação de confiança, sem

escutar os anseios dos professores atuantes e vivenciar a educação especial em sua rotina, em suas aulas diárias e vivências cotidianas.

Nasce juntamente com nossas atividades diárias e intervenções, novas metas e objetivos, possíveis de serem executados quando idealizado por nos educadores e formadores, o ato de educar para além da sala de aula, o de compreender os aspectos de vivência e as necessidades sociais que são precursoras para o desenvolvimento de atividades em sala de aula. Objetivando contribuir com esse contexto e por um pedido da direção e dos pais, elaborou-se um subprojeto para a construção de um mercado, exercitando as habilidades matemáticas e relações pessoais e sociais dos discentes. O que, aparentemente, pode ser simples se tornou um desafio para os alunos; as relações pessoais e o encorajamento de passar por situações que antes eram temidas foram sendo construídas Este foi um dos momentos que mais necessitaram de reflexão, pois compreender o tempo de aprendizagem dos alunos, seus anseios, administrados de cobranças e incompreensões, juntamente com nossa vontade de ver se o que foi ensinado era significativo nos levava a certas expectativas que poderiam não se concretizar. Contudo, a atividade ocorreu de forma tranquila, e a vontade de aprender se tornou algo evidente na vida dos educandos. A contextualização e a aproximação das atividades à realidade deles instigavam-os, cada vez mais, a tentar alcançar os objetivos propostos.

Finalizamos as considerações sublinhando o valor que os projetos de extensão têm para a formação inicial. Compreender os contextos da educação especial deveria se tornar obrigatório nos currículos do ensino superior. Como realizar um trabalho sem conhecê-lo compreendendo que os investimentos em formação continuada para os professores que já atuam no mercado educacional ainda são muito escassos, bem como materiais pedagógicos para o desenvolvimento de atividades? Realizar este trabalho foi de suma importância para o processo educacional dos alunos e para a formação inicial do graduandos envolvidos e futuros professores. Enfrentamos entraves quanto a propostas pensadas e não executadas, frustrações enquanto expectativas que não se concretizaram, mas contribuímos para minimizar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e estimular suas potencialidades. Encerramos com um questionamento subsidiado pelas reflexões realizadas durante a execução do projeto: O que é a educação se não um processo de transformação e formação humano que emerge dos sonhos de um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da educação. **Lei de Diretrizes e Bases da educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf >. Acesso em: 07 jan. 2017.

_____. Ministério da educação. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf. 2014. Acessado em: 07 jan. 2017.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente**.** São Paulo: Educ, 1993.

CARRAHER, Terezinha Nunes. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1988.

CEPAE. Informações gerais sobre o CEPAE. 2016. Disponível em: <http://www.cepae.faced.ufu.br/ocepae>. Acesso em: 07 jan.2017.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática** – Elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

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

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAKATOS, Eva. Maria; MARCONI, Maria Andrade de. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LORENZATO, Sérgio.(org**). O laboratório do ensino de matemática na formação de professores**. 7. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

MOURÃO, Marisa Pinheiro. Formação de professores e educação à distância: em busca de elos e estratégia de apoio**.** In: MOURÃO, M.P; SILVA, L.Z; DECHICHI, C. (Orgs.). **Políticas e práticas de formação continuada de professores para educação especial**. Uberlândia, EDUFU, 2010.

SKOVSMOSE, Ole. Em direção à educação matemática. In: ____. **Educação matemática crítica**: a questão da democracia. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. Foreground dos educandos e a política de obstáculos para aprendizagem. ALAMINOS, R. S.; ANDRADE, S. [Trad.]. In: RIBEIRO, J. P. M.; DOMITE, M. C. S.; FERREIRA, R. (Orgs.). **Etnomatemática**: papel, valor e significado. São Paulo: Zouk, 2004.

TUNES, Elizabeth. Porque falamos de inclusão? **Linhas Críticas**. Universidade de Brasília, Brasília – DF, v. 9, nº 16, p. 05-12. Jun, 2003.

VAN HIELE, P. **Structure and Insight**. Orlando: Academic Press, 1986.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología.** Madrid: Visor. 1997. (Obras Escogidas – Tomo V)

OS RECURSOS VISUAIS: DA LEITURA SEMIÓTICA À PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA E LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS

Reginaldo Aparecido Silva
Especialização em Língua Brasileira de Sinais – Libras
Tradutor Intérprete de Libras no IF Sul de Minas - Campus Inconfidentes
reginaldo.silva@ifsuldeminas.edu.br

RESUMO

Os veículos de comunicação visual têm tomado conta dos espaços de grande circulação de pessoas e as imagens são captadas pelos olhos e absorvidas pela mente, levando à compreensão da mensagem mais rápido do que a leitura da própria escrita. Recursos visuais ajudam a compreender o mundo moderno; e no contexto educacional, assim como os anúncios, intensificam o interesse em consumir algo novo. Atividades com uso de imagens no ambiente educacional estimula o aprendizado do discente e amplia seus conhecimentos, bem como sua capacidade de percepção. Tais recursos são meios estratégicos do professor conduzir o aluno com ou sem deficiência à descobertas inovadoras para o seu crescimento cultural e intelectual; permite-lhe a localização e identificação *do* e *com* o seu mundo, além de tornar a aula mais prática. A leitura é influenciada pela experiência de vida do leitor, sendo ou não pela escrita como sustenta Freire (2011). Considerando que os recursos visuais fazem parte do mundo, tornam-se também parte do ambiente educacional inclusivo. Ao se falar em inclusão, o termo soa como um desafio, mas possibilita o desenvolvimento do aluno e lhe proporciona autonomia e valoriza sua pessoa, não como alguém limitado, mas como sujeito de habilidades. Os sujeitos surdos, independentemente de sua escolaridade ou idade, aprendem através da visão. Cientes disto, professores não farão uso progressivo da escrita ou da oralidade, mas lançarão mão de recursos didáticos visuais, contemplando a cultura e propiciando interação e socialização coletiva entre os alunos. Atender a diversidade em sala de aula não é tarefa fácil, mas ao planejar atividades com recursos visuais, poderá formar novos leitores. Este trabalho apresenta algumas ações necessárias para o exercício pedagógico dentro dos muros da escola, estimulando a leitura e promovendo a formação de leitores surdos e ouvintes, aproximando-os da literatura brasileira com recursos "paginados" ou "DVD/CD-ROM" em apoio à educação inclusiva e do bilinguismo. Ao utilizar tais recursos na educação de surdos, as atividades educacionais serão compreendidas como preconizado nos PCN e nas orientações do Projeto Incluir de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2008). Reconhece que a pedagogia inclusiva exige dos educadores estratégias de ensino às necessidades dos alunos; aos com surdez, o uso desses recursos fomenta a prática de leitura, pois a experiência visual faz parte do seu cotidiano e é por meio dela que ele aprende. Esse projeto foi desenvolvido na EJA em escola inclusiva sem material didático ou recursos visuais no uso e ensino das práticas de leitura. Na aplicação das atividades frente a esses aspectos, considerou-se que este foi o início de um extenso trabalho que exigiu reflexão proativa na prática de leitura. Na educação, a apropriação de leitura e da escrita de alunos surdos ocorre com o uso desses recursos facilitadores.

Palavras-chave: Recursos Visuais; Letramento; Alfabetização; Bilinguismo; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Os veículos de comunicação visual têm tomado conta dos espaços onde há grande concentração e circulação de pessoas. Não é raro deparar-se nas ruas, avenidas e rodovias, além de inúmeras lojas e *shoppings* com um grande número de cartazes e *outdoors*, anunciando seus produtos através de imagens, já que essas se "(...) comunicam de forma mais direta e objetiva do que as palavras." (MARTINS *et al.*, 2005, p.38).

O signo [1] ali representado, captado pelos olhos e absorvido pela mente, leva à compreensão da mensagem muito mais rápido do que a leitura da própria escrita. Neste sentido Plaza (2010, p.17) destaca que "(...) um signo 'representa' algo para a ideia que provoca ou modifica [...] é um veículo que comunica à mente algo do exterior". O simples olhar para a imagem já permite saber o sentido da mensagem, o que possibilita o estabelecimento da relação entre os signos e a sua significação, na idade infantil, conforme explana Vigotski (1998, p.31) "(...) psicólogos frequentemente atribuíram o uso de signos à descoberta espontânea, pela criança, da relação entre signos e seus significados".

Os artefatos visuais são veículos que nos ajudam a compreender o mundo, a vida contemporânea e nos aproxima do outro. No contexto educacional o uso de recursos visuais, assim como os anúncios que despertam o interesse em consumir algum produto, é extremamente importante. O trabalho com imagens no ambiente de aprendizagem reforça o aprendizado do discente e amplia seus conhecimentos de mundo, bem como sua capacidade de percepção cognitiva.

O uso de fotografias sejam elas, da cidade, da família, de paisagens, pinturas e recortes de revistas são meios estratégicos de conduzir o aluno a descobertas inovadoras para o seu crescimento cultural e intelectual. Nesse ambiente, em situações das várias disciplinas ali ministradas, pode-se dizer que o uso dos recursos visuais, os diferentes modos semióticos, torna-se imprescindível ao docente no momento de transmitir o conteúdo curricular de ensino aos seus alunos. Tais recursos permitem ao discente a se localizar e identificar *o* e *com* o seu mundo, além de compreender as representações através das imagens. Como sustenta Freire (2011, p.19) "(...) a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Neste caso, toda leitura é

---

[1] - "(...) Signo é algo que, sob certo aspecto, representa alguma coisa para alguém, dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente ou talvez um signo mais desenvolvido. Este signo é o significado ou interpretante do primeiro signo." (PLAZA, 2010, p.21).

influenciada pela experiência de vida do leitor. Considerando que os recursos semióticos fazem parte do mundo e tem se desenvolvido vertiginosamente, integrando socialmente as pessoas, relacionamos essa transformação no ambiente educacional inclusivo. Muito se tem falado em inclusão, e quando a mencionamos, esse termo soa como algo desafiador cheio de obstáculos. Ao contrário disso, a inclusão possibilita o desenvolver do alunado proporcionando a sua autonomia e valorizando a sua pessoa, não como alguém limitado, mas como um sujeito que possui inúmeras habilidades.

O educador deve ter em mente que seu aluno surdo, possui um canal de aprendizagem diferente dos demais, e que o uso da escrita bem como da oralidade, não faz parte de seu mundo no primeiro momento. Para alunos surdos adultos inseridos na Educação de Jovens Adultos (EJA), o uso dos recursos didático-pedagógicos auxilia no seu aprendizado, e esses devem contemplar a sua vivência, a sua cultura, o seu mundo. Esses artifícios propiciarão maior interação e socialização coletiva entre alunos, independente de sua condição cognitiva.

Atender a diversidade da sala de aula, onde todos têm direito de aprender não é tarefa fácil. O educador da escola inclusiva, deve se adequar ao currículo ao planejar suas atividades conforme o grupo e o contexto onde está inserido o aluno com deficiência, no nosso caso, o aluno com surdez. As possibilidades de o atendimento ter êxito são enormes, desde que o educador esteja empenhado e desejoso de enfrentar o "novo", independentemente se ele estiver capacitado ou não. Compartilhar conhecimento é socializar-se. A formação de leitores acontece a partir dos métodos e recursos utilizados pelo professor, a inclusão acontecerá quando houver esforço individual e coletivo (MARINI, 2012). Quando o professor introduz seus alunos no mundo das informações através dos textos literários, propicia a eles uma abertura da educação linguística, levando-os assim a compreender a diversidade do mundo que está à sua volta além do extenso e variado campo do saber (BECHARA, 1991).

É fato que no ambiente educacional inclusivo onde se encontra um sujeito surdo, ainda há subestimação de uma modalidade, um instrumento que atua como mediador de conhecimentos: *a imagem*. Nem todos os professores tratam este instrumento como potencial norteador de aprendizagem. Muitos ainda permanecem engessados no ensino tradicionalista, o ensino focado na leitura e cópia de longos textos nos livros didáticos. Na educação especial inclusiva, o docente deve lançar mão dos estímulos visuais e criar meios para que o discente surdo venha se apropriar do conhecimento através de suas estratégias de ensino de forma prazerosa. (KUBASKI e MORAES, 2009).

Na educação de alunos surdos é imprescindível que o docente utilize recursos visuais, pois a visão é o sentido que media o seu aprendizado. O professor, desconsiderando a imagem e se apropriando integralmente da escrita, exclui integralmente os alunos que possuem um canal de aprendizagem através da visão, diferenciando-os dos demais; agindo assim, "(...) despreza um recurso cultural que permeia todos os campos do conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento." (REILY, 2003, p.164). Ao pensar em letramento, remete-se, muitas vezes, apenas à leitura da grafia impressa[2], mas, no mundo surdo o letramento se constitui pela visão, de maneira global. Hughes (1998) aponta oito diferentes funções do letramento visual que atravessam as artes curriculares, entre essas: "(...) o uso de imagens como apoio para leitura de textos simples [...] o uso de figuras em textos de ficção e não-ficção como apoio de aprendizagem de conteúdo na escola." (apud REILY, 2003, p.165). Sendo assim, o educador deve refletir sobre a sua prática de ensino e muito mais sobre o papel da imagem visual na aquisição do conhecimento pelo aluno surdo.

Diferentemente do Reino Unido, onde o letramento visual é ignorado pelos currículos oficiais[3], os currículos brasileiros apoiam, veementemente, o uso destes artifícios na educação especial; porém, têm sido pouco aplicados. No cotidiano educacional, o padrão é semelhante ao do Reino Unido, educadores ainda têm a visão tradicionalista de trabalhar a escrita sem agregar às informações, recursos didático-pedagógicos visuais, possibilitando a compreensão da linguagem e, por sua vez, a leitura. O professor explora todas as oportunidades possíveis para trabalhar a "(...) linguagem, a leitura […] sem nenhuma menção da linguagem visual." (HUGHES apud REILY, 2003, p. 165).

Se os educadores da escola inclusiva utilizassem, de forma intensiva, os recursos visuais na educação de surdos descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas orientações do Projeto Incluir da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2008, p. 9), bem como dos ouvintes que têm o seu canal de aprendizagem através da visão, a compreensão das disciplinas e a realização de atividades e avaliações se dariam com êxito, e a troca de informações e conhecimentos não apenas favoreceria os alunos, mas

---

[2]- "(...) na escola predomina o enfoque na leitura e escrita do texto em língua portuguesa, tendo a língua de sinais como um mero suporte, uma ferramenta a serviço da língua majoritária." (KARNOPP apud FERNANDES, 2012, p. 65).

[3] - Hughes não se refere à educação de alunos com necessidades especiais, mas parece-nos que pistas indicadas por ela enriquecem o nosso trabalho pedagógico com pessoas [*surdas*] que não têm na oralidade o seu contato primordial com o conhecimento. (*grifo nosso*). (HUGHES apud REILY, 2003, p.166).

também ao educador. Assim, "(...) seria possível ampliar o conhecimento e a compreensão do próprio educador sobre como a imagem constitui e veicula as informações." (REILY, 2003).

A estratégia de uso e metodologia com recursos visuais acessíveis e muitas vezes de baixo custo ou até mesmo os recicláveis, enriquecem as aulas e as torna interessantes, prazerosas e qualitativas. Vale salientar que, o uso de recursos visuais não apenas favorecerá aos alunos surdos como a todos os alunos ouvintes. Tais recursos sejam eles: tirinhas, recortes, desenhos, fotos ou filmes, chamam a atenção para o mundo literário e, consequentemente, à prática de leitura bilíngue, e, por conseguinte a compreensão da Língua portuguesa. (KUBASKI e MORAES, 2009).

Reily (2003, p. 169) afirma que educadores devem compreender que as imagens constituem-se como recursos fortemente importantes na aprendizagem; constituem um norte para o êxito educacional e na produção de leitura, "(...) o caminho de aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las".

É fato que muitas escolas inclusivas ainda não possuem adequações que se ajustam ao real currículo da educação inclusiva, conforme descrito nos documentos oficiais. Ainda neste contexto, as práticas pedagógicas dentro dos muros da escola são tradicionalistas e não possuem didáticas e nem estratégias no ensino-aprendizagem que poderiam contemplar os alunos com deficiência e, muito menos, o uso de recursos metodológicos visuais, que favoreçam a aprendizagem de alunos com surdez. (FUKUSHIMA e MOURA, 2008).

> Embora o Brasil tenha compartilhado das convenções internacionais e do processo de organização da educação especial, que proclama a educação para todos; a inclusão educacional é um processo ainda a ser construído, considerando que as práticas pedagógicas exercidas na maioria das escolas não contemplam ainda à aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (FUKUSHIMA e MOURA, 2008, p. 4).

Destarte, há de se reconhecer que a pedagogia inclusiva exige de todos os educadores estratégias de ensino e aprendizagem contemplando as necessidades de todos os alunos; para os com surdez, o uso de recursos didático-pedagógicos visuais é indissociável à prática de leitura literária e outros gêneros, pois a experiência visual faz parte do seu cotidiano e é por meio dela que o aluno surdo se desenvolverá efetivamente. Nos percursos educativos da

pedagogia visual, Quadros e Pizzio (2013) afirmam que, através das diferentes formas de pensar, é possível aprender e perceber o mundo através da visão.

> Pensar em diferentes formas de ensinar e aprender considerando diferentes formas de se pensar, de se expressar e de ver o outro, nos redimensiona e nos provoca no sentido de busca e de encontro. Os efeitos de modalidade provocam novos olhares sobre a pedagogia. As línguas de sinais nos contextos em que são usadas pelas pessoas surdas apresentam diferentes vieses de uma possível pedagogia, a pedagogia visual. Podemos brincar, podemos ler, podemos sentir, podemos perceber o mundo, podemos aprender, podemos ensinar através do visual que organiza todos os olhares de forma não auditiva. (QUADROS e PIZZIO, 2013, p.11).

Para isto, como afirma Lacerda (2000), o êxito da educação inclusiva acontecerá a partir do momento em que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estiverem empenhados na escolarização[4]de alunos surdos; e "(...) os objetivos educacionais na educação inclusiva só poderão ser alcançados pelas crianças surdas se sua condição linguística, cultural e curricular for respeitada." (apud MARTINS, 2011, p.43).

Tendo por base esta abordagem, o presente trabalho apresenta, através de pesquisa bibliográfica, algumas ações necessárias para a efetivação do trabalho pedagógico dentro dos muros da escola, quais sejam: estimular a leitura de textos da literatura brasileira e promover a formação de leitores surdos e ouvintes; aproximar os alunos da literatura brasileira através de recursos visuais: paginados, DVD/CD-ROM e/ou virtual; explorar os recursos didático-pedagógicos disponíveis em apoio à educação inclusiva e utilização das fontes bilíngues na promoção do bilinguismo no ambiente educacional.

OBJETIVOS

- Encurtar a distância da literatura brasileira do ambiente educacional;
- Estimular a prática de leitura de textos da literatura brasileira, através de recursos visuais: paginados, DVD/CD-ROM e/ou virtual;

[4] - Vale ressaltar que todos os alunos com ou sem deficiência tem os mesmos direitos de escolarização. Por ser o foco principal, este trabalho abordou a escolarização de alunos surdos, objetos de estudos da coleta de dados e da pesquisa no processo de análise diagnosticada nos Estágios Supervisionados II e III do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP.

- Promover o bilinguismo no ambiente educacional e aproximar os alunos Surdos e ouvintes das obras literárias.

MÉTODO

A pesquisa realizada para a produção do presente estudo contemplou, inicialmente, uma metodologia de abordagem qualitativa, descrevendo fatos do cotidiano escolar nas diferentes disciplinas do currículo educacional. A coleta de dados, por sua vez, ocorreu de forma escrita e observatória durante as aulas de Língua portuguesa ministrada a alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais com o perfil de escola inclusiva, tendo, entre os discentes, um Surdo[5] adulto. A partir das observações realizadas no período de Estágio Supervisionado foram desenvolvidas as atividades, bem como a definição do público-alvo e a realização das estratégias para que os objetivos fossem alcançados.

A pesquisa e análise do presente trabalho vão de encontro à literatura revisada, que explana sobre a ideia do referido tema: o uso dos recursos visuais como meio estratégico da prática de leitura e letramento de alunos Surdos. Os sujeitos partícipes das observações *a priori* foram todos os alunos ingressos na EJA e o corpo docente da escola nas relações vivenciadas dentro do cenário da pesquisa, sendo que o foco principal foi o aluno Surdo nas aulas de Língua portuguesa (LP). Após a coleta de dados *in locu* durante as aulas dessa disciplina, foram selecionados, através dos registros impressos e da memória de curto prazo, os momentos cruciais para a elaboração do projeto e sua execução.

É sabido que a produção e exibição de imagens no mundo contemporâneo têm um efeito facilitador na comunicação. Estas, por sua vez, como mecanismos educativos, favorecem o desenvolvimento da linguagem visual e intelectual, facilitando a comunicação entre sujeitos surdos e ouvintes, além da projeção de sentimentos e emoções e a produção de conhecimento a partir da apreciação, decodificação e interpretação das mesmas “

[5] - “(...) A palavra surdo grafada com “S” maiúsculo [...] trata de uma pessoa que luta pelos seus direitos políticos, linguísticos e culturais, ou seja, pessoa que faz parte de uma comunidade surda.” (FELIPE, 2007, p.33).

> na medida em que a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos, sua leitura requer o conhecimento e a compreensão desses códigos […] as imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento" (SARDELICH, 2006, p. 453-459).

Quando refletimos sobre a alfabetização e o letramento[6] de sujeitos no ambiente educacional, consideramos o seu desenvolvimento na prática de leitura dos vários gêneros literários. Reconhecendo que, dentro dos muros da escola há uma grande diversidade cultural e linguística, o educador se depara com um desafio contemporâneo: a inclusão educacional dos tempos modernos. Diante de toda demanda e do acesso às informações, o educador deve se empenhar no uso de recursos visuais em suas estratégias de ensino. Com o processo da educação inclusiva, há, no espaço escolar, o profissional tradutor intérprete que faz a mediação da comunicação entre professor, alunos surdos e ouvintes, isso "(...) rompe a barreira comunicativa entre […] surdos e ouvintes não fluentes na língua de sinais." (LACERDA, 2000 apud QUADROS e PIZZIO, 2013, p.3).

Mas nem sempre as informações traduzidas por este profissional são tão precisas quanto os recursos semióticos. Tais recursos devem fazer parte das estratégias de ensino e estar agregado ao conteúdo disciplinar, principalmente nas aulas de Língua portuguesa, foco principal[7] do presente trabalho. Valorizar a experiência visual do aluno surdo, é reconhecer o seu *status* linguístico, um outro universo de aprendizagem, e sua cultura. (KARNOPP, 2012).

O contato com o mundo semiótico possibilita o aprendizado do aluno surdo, e a proposta pedagógica que utiliza recursos visuais favorece a apropriação de significados de maneira construtiva e com sentido, bem como possibilita a representação mental de experiências. Esta proposta dirigida pelo educador deve abranger e conceder metodologias curriculares às necessidades educacionais do aluno, entre estas a utilização de imagens visuais é imprescindível no cotidiano escolar. (NERY e BATISTA, 2004).

---

[6]- Usamos letramento na concepção utilizada por Soares (2001): "(...) letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. O termo letramento está relacionado, então, a habilidade em usar diferentes tipos de textos escritos, compreendê-los, interpretá-los e extrair informações deles. Por outro lado, o termo clássico 'alfabetização' limita-se ao domínio da leitura e escrita e é o termo utilizado para referir à aprendizagem da leitura e escrita na série inicial." (apud QUADROS e PIZZIO, 2013, p. 8).

[7] - O uso de recursos visuais são extremantes importantes em todas as disciplinas, porém, priorizamos em nossa intervenção a Língua portuguesa por se tratar da segunda língua para os sujeitos surdos (L2).

Por ter um atraso no aprendizado devido ao início tardio da escolaridade, o aluno surdo muitas vezes é considerado como deficiente. O surdo é um ser visual, sua aprendizagem é através da visão, e esta deve ser explorada pelos agentes facilitadores de leitura e escrita, como as imagens, *recursos semióticos*[8], por exemplo. (DOMINGUES, 2006).

O trabalho realizado junto aos educandos, especialmente o Surdo, objetivou encurtar a distância da literatura brasileira do ambiente educacional, tornar possível e estimular à prática de leitura de textos da literatura brasileira, promovendo assim, a sua formação como leitores. Em apoio à educação inclusiva, a utilização de fontes bilíngues promove o bilinguismo no ambiente educacional e aproxima o aluno Surdo e ouvintes das obras literárias brasileiras através de recursos visuais: paginados, DVD/CD-ROM e/ou virtual. Obras literárias bilíngues disponíveis:

Figura 1 – Coleção Clássicos da Literatura em Libras/Português. Volumes 1 a 3[9].



Fonte: Acervo Pessoal

8 - "(...) Termo usado para referir as acções materiais e artefactos que usamos para fins comunicativos, quer produzidos fisiologicamente [...] ou os gestos […] ou o software do computador, quando ilustramos, e que, sob formas combinadas e organizadas, se constituem como recursos [...] e tem suas contribuições para a função social e comunicativa do texto." (SILVESTRE, 2010, p. 3).

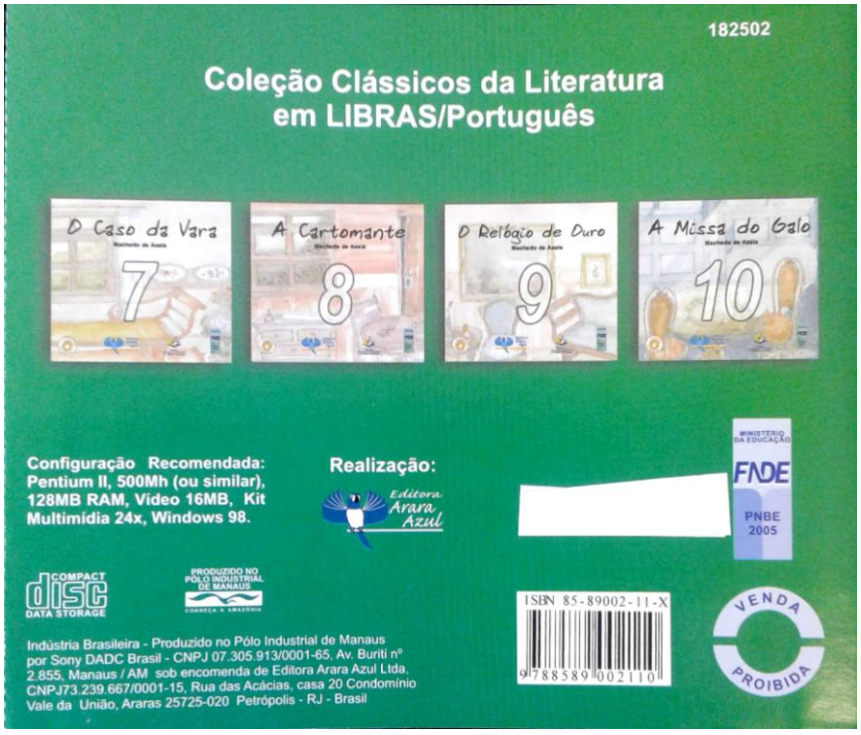
9 - Todas as Coleções fazem parte do Projeto da Editora ARARA AZUL apoiado pela IBM.

Figura 2 – Coleção Clássicos da Literatura em Libras/Português. Volumes 4 a 6.



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 3 – Coleção Clássicos da Literatura em Libras/Português. Volumes 7 a 10.



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 4 – Música Brasileira em Língua de Sinais – História, Política, Cultura[10].



Fonte: Acervo Pessoal

DESENVOLVIMENTO

O projeto foi desenvolvido em quatro momentos. No primeiro momento, fez-se uma introdução por meio de um questionário com a finalidade de investigar e identificar o que os alunos sabiam ou não sobre o mundo dos Surdos e sua forma de aprendizagem, além do

[10] - Projeto "Música Brasileira em Língua de Sinais: História, Política e Cultura" realização do Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES-RJ.

levantamento de conhecimentos quanto a Literatura e Música Popular Brasileira (MPB)[11] e de seus escritores, bem como dos contos e estórias infantis. Foi feita uma explanação breve sobre o sujeito Surdo e seu modo de "ouvir" e ler o mundo através da visão, o seu canal de aprendizagem, visuo-espacial.

No segundo, o questionário foi sistematizado, com um diagnóstico linguístico e sociocultural, e apresentados os diversos recursos didático-pedagógicos bilíngues em que a Literatura Brasileira, a MPB, os Contos e as Estórias Infantis em Língua Brasileira de Sinais - Libras estão disponíveis em formato de filmes e DVD/CD-ROM. A apresentação desses instrumentos foram, a partir daí, essenciais para a prática de leitura literária e consolidação do projeto. A partir das apresentações, foi distribuída uma cópia impressa da letra da música "Aquarela do Brasil – Gal Costa" a todos os alunos para que se inteirassem do gênero musical. Essa dinâmica teve o propósito de estimular a todos, e em especial o aluno com surdez, realizarem a leitura de uma das obras literárias escolhida por eles mesmos mediante o questionário; e após a explicação de que deveriam sublinhar as palavras desconhecidas, assistiriam ao vídeo da mesma música com a tradução bilíngue, em Português/Libras.

No terceiro momento, após a exibição da música, os alunos relacionaram o que viram no vídeo com a escrita em português, enfatizando a leitura semiótica (em língua de sinais - LS), com as palavras desconhecidas. Neste momento foi trabalhada a socialização dos alunos com o texto literário nos dois idiomas (LP/LS), bem como no interesse de aprendizagem da Libras, como ponte na interlocução com o colega Surdo. Em seguida, foi realizada uma dinâmica para consolidar o aprendizado básico da língua de sinais através das imagens vistas no vídeo. O aluno Surdo, por sua vez, foi induzido a registrar em seu caderno o nome de algumas imagens que apareceram na exibição. Através desta etapa foi possível saber se o mesmo havia entendido a música e fosse capaz de registrá-la na forma escrita, ou seja, na escrita de sua segunda língua – língua portuguesa (L2).

No último momento foi realizada a primeira avaliação sistematizada sobre o aprendizado, com o objetivo de coletar dados para as próximas atividades. Para esta avaliação, foi distribuída uma atividade impressa denominada "Relacionando as Figuras"

11 - Neste contexto a exposição musical ao aluno Surdo teve o objetivo pedagógico de auxiliar seu desenvolvimento e sua capacidade de leitura, oferecendo-lhe "(...) o direito de conhecer este elemento cultural humano tão importante (...)" não como agressão e participação forçada desconsiderando as marcas culturais ou como uma imposição ouvinte (SÁ, 2008, p.2).

contendo várias imagens e linhas em branco para que os alunos pudessem escrever e ordenar uma a uma. A interação com os alunos se deu por meio de perguntas e respostas, além de dinâmicas, anáforas e modalização em Libras realizadas pelo pesquisador. Semelhante a um jogo de "vai e vem" os alunos responderam as perguntas concernentes ao mundo dos surdos, as quais já haviam registrado no questionário; em seguida, as imagens correspondentes a música, foram apresentadas para que pudessem identificar quais delas se relacionavam com as palavras descritas na atividade. Com essa interação foi diagnosticado o quão as imagens envolveram os alunos na aprendizagem, e que nos forneceram dados relevantes e ímpares de sua condição alfabética e letrada. Após a interação e dinâmica, as imagens foram reapresentadas, com o propósito de recapitular a escrita e o sinal em Libras correspondentes a cada imagem. Foi exibido mais uma vez o vídeo da música "Aquarela do Brasil", nesta, a legenda em português aparecia para que os educandos pudessem consolidar os sinais e a escrita da Língua portuguesa, promovendo, assim, a interação bilíngue em sala de aula.

Para contextualizar o conhecimento adquirido até o momento, foram retomadas as atividades projetando um segundo vídeo musical no formato bilíngue, agora denominado "Alegria, Alegria" de Caetano Veloso. Esse vídeo seguiu o mesmo propósito: extrair dos alunos a sua capacidade de ver as imagens e relacioná-las com a Língua portuguesa. Da mesma forma, foi distribuída a atividade "Relacionando as Figuras" contendo imagens e linhas em branco para que pudessem escrever e ordená-las. Foi realizada a mesma dinâmica de perguntas e respostas, interagindo com a sala de aula e auxiliando-os na identificação e relação das palavras descritas na atividade. Após a retomada, tendo em mãos as avaliações e os resultados do desenvolvimento, foi consolidada a primeira etapa do projeto.

CONCLUSÕES

A partir da inserção do projeto na Educação de Jovens e Adultos em escola inclusiva, foi verificada a deficiência de recursos visuais, materiais didáticos semióticos, no uso e ensino das práticas de leitura em sala de aula. O presente trabalho apresentou propostas e métodos na aplicação das atividades de leitura, independentes dos gêneros textuais trabalhados pelo docente. Considerando que, para alunos surdos, a imagem é fundamental para a aquisição da linguagem, torna-se imprescindível o uso desses instrumentos para que os mesmos venham a

estabelecer relações democráticas, favorecendo, assim, o interesse e a aprendizagem pela manutenção do diálogo. As imagens visuais representam um recurso significativo para esses educandos, pois estas os levam a compreender o mundo com significado, além de assegurá-los à acessibilidade ao conhecimento e alternativa para comunicação efetiva na escola, bem como na sociedade. Para que ocorra um melhor desempenho no ensino-aprendizagem desses alunos, bem como dos ouvintes inseridos na EJA, sugere-se a realização de estudos e adaptações curriculares em favor ao rendimento de aprendizagem educacional com o propósito de efetivar a inclusão de todos.

Ao realizar atividades em apoio à sua disciplina, o docente deve reconhecer o nível de aprendizagem de seus alunos e, principalmente, dos discentes surdos. Levando em consideração o seu canal de aprendizagem, o docente utilizará, em sua prática de ensino, recursos visuais indispensáveis e indissociáveis ao conteúdo ministrado que enriquecerão o processo de ensino e aquisição da leitura (MINAS GERAIS, 2008). Paralelamente Reily (2003) afirma que, com adequações didáticas e metodológicas, o docente beneficiará o aluno surdo em sua plena compreensão do conhecimento.

> O processo de ensino do aluno surdo se beneficia do uso das imagens visuais e que os educadores, devem compreender mais sobre seu poder construtivo para utilizá-las adequadamente [...] porque a imagem permeia os campos do saber, traz uma estrutura e potencial que podem ser aproveitados para transmitir conhecimento e desenvolver o raciocínio. (REILY apud NERY e BATISTA, 2004, p. 290).

Downing (1987, p. 185) afirma que o método que o docente usará na sua prática pedagógica, a prática de leitura ou outra atividade relacionada ao desenvolvimento de seus alunos, o material didático-pedagógico para o ensino é indissociável, este será o "termômetro" para o êxito ou fracasso do ensino-aprendizagem pelo alunado. "O professor e seus métodos e materiais são de importância primordial em função do êxito ou fracasso na aprendizagem da leitura, sempre e quando coincidam com o processo natural de desenvolvimento de uma destreza[12]".

[12]- Destreza mencionada aqui significa leitura; não importa que método ou material utilize o professor, os processos psicológicos essenciais estão presentes (ibidem, p. 185).

Durante as observações *in locu* foram coletados dados das situações onde não houve interação efetiva do aluno com a Literatura e leitura compreensível proposta pelo docente. Um dos momentos que chamou atenção foi a atividade extraída do livro didático EJA que continha o texto "Vitória-régia" (SANTOS, 2005, p.18). Essa atividade envolvia a leitura do texto em L2 a qual, para o aluno, é muito complexo, tendo como fator dificultador o gênero textual, além dos vocábulos. Nessa atividade, o educando tinha como recurso apenas o tradutor/intérprete que tramitava nas duas línguas o discurso do regente da sala e o livro didático. Nenhum outro recurso visual estava disponível, o que dificultou a sua compreensão. Por ter um atraso no aprendizado devido ao início tardio da escolaridade, o aluno surdo muitas vezes é considerado como deficiente.

Frente a esses aspectos, considera-se que este foi apenas o início de um extenso trabalho a ser executado, que exige do educador reflexão, pois o estudo remete à inclusão nos espaços educacionais na EJA principalmente, já que os alunos segregados pela sociedade procuram aprender com qualidade e de modo prazeroso, lúdico, criativo e interessante. Isso requer um maior desafio e empenho por parte dos educadores que estão inseridos em uma escola inclusiva, onde a demanda de alunos com deficiência vem aumentando a cada dia.

Este projeto incentiva o uso de recursos visuais facilitadores na educação de alunos com surdez. A adoção desses recursos amplia os objetivos em possibilitar uma metodologia adequada às especificidades dos educandos, ingressando-os efetivamente na educação inclusiva e, ao mesmo tempo, garantindo-lhes a prática bilíngue.

Diante dos resultados obtidos, ficou entendido que, as adaptações curriculares quanto ao uso de recursos visuais no ensino-aprendizagem, são essenciais no processo de leitura de gêneros textuais. A metodologia utilizada pelo educador regente deve levar em conta a compreensão e a realidade de seus alunos. Em classe regular de ensino inclusiva, os recursos didático-pedagógicos deverão acompanhar o seu planejamento bem como a sua execução, de modo a propiciar acessibilidade aos alunos com deficiência. O êxito maior será alcançado com os mecanismos visuais associados à tradução do profissional intérprete de Libras, pois, garantirá o livre acesso às informações e ao conteúdo ministrado pelo professor, e ao aluno surdo que depende desses instrumentos para a absorção de conhecimento, prática e desenvolvimento em sua segunda língua – Língua portuguesa.

A partir das atividades aplicadas, considera-se imprescindível o uso de recursos visuais na organização das aulas como um todo. As práticas realizadas durante as aulas

descrevem a importância de adaptação curricular ao trabalhar os gêneros textuais complexos com o auxílio de imagens que ampliam a visão do discente surdo. Compreender essa possibilidade requer do professor rever sua forma de atuação em sala de aula como mediador do processo de apropriação da leitura e da escrita de alunos com surdez. Destarte, os resultados obtidos conduzem o professor regente a refletir sobre a necessidade de criar novas estratégias metodológicas quanto ao uso de recursos didático-pedagógicos visuais no ensino-aprendizagem não apenas de alunos com surdez, mas em um contexto geral e em qualquer série que esse esteja lecionando.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. O papel do professor da língua materna. In:____. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** Série Princípios – 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf> Acesso em: Maio 2013.

DOMINGUES, José Maria Pugialli. **A Facilitação de leitura de mundo e textos escritos através da contação de histórias e de obra de arte**. In:____. FORUM – Instituto Nacional de Educação de Surdos. vol. 14, (jul/dez). Rio de Janeiro: INES, 2006.

DOWNING, John. A influência da escola na aprendizagem da leitura. In:____. FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes (org.). **Os Processos de Leitura e Escrita:** novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, 276p.

FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto:** Curso básico: Livro do Estudante. 8. Ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. v. 22, 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FUKUSHIMA, Cecília Sueko; MOURA, Simone Moreira de. **Caminhos para inclusão dos surdos na Educação de Jovens e Adultos**: ouvintes falando com as mãos/Libras, 2008.

Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rvU9zkAmqWYJ:www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/visit.php%3Fcid%3D120%26lid%3D6996+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: Maio 2013.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In FERNANDES, Eulália; CARRANCHO, Angela. *et al.* (org.). **Surdez e Bilinguismo.** 6. ed.- Porto Alegre: Mediação, 2012, 104p.

KUBASKI, Cristiane; MORAES, Violeta Porto. **O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR, 2009. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3115_1541.pdf> Acesso em: Maio 2013.

MARINI, Maria Christina. Inclusão, como fazer? In:____. RAMOS, Heloísa; *et al.* (org.). **Guia Nós na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2012, 115p.

MARTINS, Isabel; GOUVÊA, Guaracira; PICCININI, Cláudia. **Aprendendo com imagens**. Educação não-formal/artigos. Ciência e Cultura. On-line version. Cienc. Cult. vol.57 no. 4 São Paulo Oct./Dec. 2005 - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000400021&script=sci_arttext> Acesso em: Maio 2013.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Incluir**: A Inclusão de Alunos com surdez, cegueira e baixa visão na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais: orientações para pais, alunos e profissionais da educação. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008.

NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri. **Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda:** um estudo de caso. Paideia, 2004, 14(29), 287-299. Faculdade Estadual de Campinas – FCM, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n29/05.pdf> Acesso em: Maio 2013.

PLAZA, Júlio. **Tradução Intersemiótica.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

QUADROS, Ronice Müller de; PIZZIO, Aline Lemos. **Iniciação à docência no Ensino Fundamental e intervenção no cotidiano escolar:** Aplicação de conteúdos básicos de LIBRAS em sala de aula. Estágio Supervisionado V. Universidade Federal de Santa Catarina – Licenciatura Plena e Letras – Língua Brasileira de Sinais (Libras), 2013.

REILY, Lúcia H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (org.). **Cidadania, Surdez e Linguagem:** desafios e realidades. 4. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Os surdos, a música e a educação.** Dialógica vol.2 n.5, 2008. Revista Eletrônica da Faced. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br/dialogicaV2-N5.html> Acesso em: 15 dez. 2016.

SANTOS, Theobaldo Miranda. A Vitória Régia: Lendas e Mitos do Brasil. São Paulo Companhia Editora Nacional, 2005. In:____. **EJA. Educação de Jovens e Adultos.** v. 2, 2. ed., São Paulo: IBEP.

SARDELICH, Maria Emília. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa.** Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio/ago., 2006. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf> Acesso em: Maio 2013.

SILVESTRE, Carminda. **Linguagem Verbal e Não-Verbal:** contributos para uma gramática visual. Cadernos PAR. Nº 03 (Abr. 2010), p. 82-96. Artigo Aulas Abertas. IC – On Line. Instituto Politécnico de Leiria, 2010. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/188> Acesso em: 24 jan. 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole [*et al.*] (org.); 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche.

PARADOXOS E PARADIGMAS SOBRE O ENSINO DE ASTRONOMIA NO CENÁRIO EDUCACIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EDUCATIVAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Fábio Matos Rodrigues
Programa de Pós-graduação em Educação para as Ciências
UNESP – campus Bauru rodriguesfm.unesp@gmail.com

Éder Pires de Camargo
Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Departamento de Física
UNESP, campus Ilha Solteira - camargoep@dfq.feis.unesp.br

Rodolfo Langhi
Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Departamento de Física
UNESP, campus Bauru - rlanghi@fc.unesp.br

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar de forma panorâmica, como o ensino de Astronomia para alunos com deficiências visuais têm sido socializado nos Simpósios Nacionais de Educação em Astronomia - SNEA. Para tanto, buscou-se, por meio de um levantamento bibliográfico dos artigos contidos nas atas on-line das edições do evento, os trabalhos relacionados com esse perfil com o intuito de verificar quais são as principais perspectivas acerca do tema e como os mesmos têm sido abordados. Nesse sentido, selecionamos os artigos que apresentavam tais características para analisarmos, em seus conteúdos, quais têm sido os desafios e as possibilidades de superação promovida por tais pesquisas. Como ferramenta para a análise dos trabalhos, utilizamos a análise de conteúdo porém de forma parcial para acessar informações importantes acerca do desenvolvimento dos trabalhos selecionados. Tais apontamentos aqui apresentados sugerem que essa área há, indiscutivelmente, uma carência o que sinaliza a necessidade de mais trabalhos que possam subsidiar a temática inclusiva em investigações de práticas com finalidade de promover a importância temática para a evolução do pensamento científico. Espera-se que, por meio das informações aqui geradas, possamos estimular professores a desenvolverem uma abordagem inclusiva ao adotarem o ensino de Astronomia como parte integrante das aulas de Ciências.

Palavras-chave: Levantamento bibliográfico. Ensino de Astronomia. Deficiência visual. Abordagens metodológicas.

O Ensino de Astronomia no Cenário Educacional: uma realidade ainda a ser superada.

Não se pode negar que no cenário educacional atual se pronuncia, entre os educadores, um paradoxo com relação ao ensino de Astronomia. Tal argumento se baseia em pesquisas recentes (BARROS, 1997; BRETONES, 1999; LANGHI, 2004; BRETONES, 2008; TREVISAN e QUEIROZ, 2009), onde os professores relatam o reconhecimento sobre a importância da astronomia para o desenvolvimento histórico,

intelectual e social da própria Ciência. Embora apresentem tal afirmação, em contrapartida encontramos nestas pesquisas mesmas pesquisas argumentos semelhantes ao abordado no trabalho de Camino (1995), no tocante à desmotivação dos professores em se socializar temas de astronomia no Ensino Fundamental II. Rodrigues (2016) sumariza tais argumentos como: *a falta de tempo,* diante do cronograma previamente estabelecido; *a falta de habilidade e experiência* em tratar a Astronomia diante das lacunas de formação; *a formação inadequada dos professores*, pois não estudam nada sobre o tema; *a ausência* de um número considerável de astrônomos no Brasil; *a disseminação da temática* em outras disciplinas, o que para os professores, diminui a importância e a responsabilidade em abordar o tema visto que este será novamente estudado em disciplinas posteriores e com professores específicos e *os erros conceituais* em livros didáticos que potencializam dúvidas e muitas vezes geram uma aprendizagem simultânea entre professor e aluno na sala de aula (LANGHI, 2009).

Estes argumentos entram em consonância com pesquisas já anteriormente desenvolvidas (Langhi, 2009; Gama e Henrique 2010; Langhi, 2011; Rodrigues, 2016), constituindo uma realidade instaurada ao longo dos anos (RODRIGUES, LANGHI e CAMARGO, 2016). Por se tratar de uma realidade, tais argumentos ainda tendem a se consolidar em forma de um paradigma que aqui enunciaremos como o *paradigma da não abordagem.* Este é construído pelos professores quando em um mesmo cenário educacional apresentam-se estudantes com deficiência visual, admitindo que o principal artefato de interlocução entre professores e estudantes, isto é o livro didático, apresenta subliminarmente que a compreensão de temas de Astronomia está intimamente vinculada ao sentido da visão, configurando-se em um paradigma muitas vezes irrefutável nos discursos dos professores sobre o ensino de Astronomia.

Nesse ínterim, destacam-se as seguintes indagações: é possível ensinar temas de Astronomia para deficientes visuais? Quais recomendações os professores podem recorrer na tentativa de superarem tal realidade, quando se consideram estudantes com deficiência visual? Tratando o livro didático como uma fonte primária, porém não única de informações sobre o que ensinar eventualmente os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN fortalecem a importância do ensino de temas relacionados à Astronomia para uma compreensão panorâmica acerca da evolução do pensamento científico e, portanto, da

própria Ciência bem como do "fazer científico", porém apontando em Brasil (1998, p. 91), que deve haver:

> A observação direta, contudo, deve continuar balizando os temas de trabalho, sendo desejável que, além da orientação espacial e temporal pelos corpos celestes durante o dia e à noite, os estudantes localizem diferentes constelações ao longo do ano, bem como planetas visíveis a olho nu. Saber apenas os nomes das constelações não é importante, mas é muito interessante observar algumas delas a cada hora, por três ou quatro horas durante a noite, e verificar que o movimento das estrelas em relação ao horizonte ocorre em um padrão fixo, isto é, todas permanecem nas mesmas posições, enquanto o conjunto cruza o céu. Para essas observações, a referência principal continua sendo o Cruzeiro do Sul, visível durante todo o ano no hemisfério Sul. (Grifo nosso)

No mesmo documento, os PCN recomendam que o ensino de Astronomia deve apresentar considerações práticas. Em Brasil (1998, p. 95) os PCN sugerem:

> Identificação, mediante observação direta, de algumas constelações, estrelas e planetas recorrentes no céu do hemisfério Sul durante o ano, compreendendo que os corpos celestes vistos no céu estão a diferentes distâncias da Terra, (...) estabelecimento de relação entre os diferentes períodos iluminados de um dia e as estações do ano, mediante observação direta local e interpretação de informações deste fato nas diferentes regiões terrestres, para compreensão do modelo heliocêntrico.(Grifo nosso)

Nesse sentido, os PCN indicam a importância de se abordar a Astronomia nas aulas de Ciências como uma aliada ao desenvolvimento da construção de conhecimentos. Mas para isso, os documentos sugerem em (Brasil, 1998, p. 96) que "os estudantes possuem um repertório de representações, conhecimentos intuitivos, adquiridos pela vivência, pela cultura e senso comum, acerca dos conceitos que serão ensinados na escola", ou seja, os documentos salientam a importância dos estudantes vivenciarem a prática por meio de observações e representações conhecidas por eles no dia a dia, excluindo diretamente a possibilidade de alunos com deficiência visual de participarem dessa construção de conhecimento.

Verificam-se, portanto, que as orientações curriculares não apresentam o viés da educação inclusiva para alunos com deficiência visual, apoiando as incongruências nos discursos dos professores sobre a importância da Astronomia para o desenvolvimento científico, mesmo estes não abordando tais temas em sala de aula por razões supracitadas.

Sendo assim, o ensino de Astronomia para estudantes com deficiência visual assume um caráter emergencial, pois notoriamente os alunos assim considerados encontram-se presentes na mesma sala de aula fazendo parte da cultura dos videntes (MASINI, 1994) participando de atividades, e construindo ainda que paralelamente uma percepção científica, cultural e social dos preâmbulos do conhecimento científico e o que os norteiam.

Portanto, tais aspectos sinalizam a necessidade de conhecer e se orientar, por outras vias de informação sobre como estão sendo desenvolvidos metodologias para se abordar temas de Astronomia para este seleto público. Nesse sentido, temos por objetivo apresentar nessa pesquisa um levantamento bibliográfico de trabalhos que abarcam temas de Astronomia na perspectiva inclusiva, sendo este, parte do referencial teórico de uma tese que está sendo desenvolvida pelo primeiro autor dessa pesquisa na Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", em Bauru – SP.

Optamos, neste trabalho por verificar o que e, como estão sendo produzidos e principalmente resultados de pesquisas desenvolvidas para a aprendizagem de deficientes visuais em edições dos Simpósios Nacionais de Educação em Astronomia, quais têm sido as perspectivas para o ensino de temas relacionados, com o intuito de informar novas abordagens e dirimir os desafios propostos para a prática pedagógica, dentro do viés da didática inclusiva[1] para estudantes com deficiência visual.

O Ensino de Astronomias para Estudantes com Deficiência visual nos Simpósios Nacionais de Educação em Astronomia – SNEA: sobre o que estão publicando?

Ao considerarmos esse evento em específico, torna-se importante abordarmos sucintamente a parte histórica, onde é possível descrever suas características e motivações dos pesquisadores em implementarem nacionalmente tais encontros de divulgação. Para isso, acessamos a página do evento com intuito de apresentar considerações importantes do mesmo.

Segundo as informações do site, na 62ª Assembleia da Organização das Nações Unidas, ocorrida em 20 de Dezembro de 2007, onde proclamou 2009 como o Ano Internacional da Astronomia (AIA) trouxe ao Brasil a oportunidade da realização de Encontros Regionais com o intuito de promover: *Debates sobre as dificuldades concretas dos professores envolvidos com o ensino de astronomia; Cursos de atualização nos mais diferentes conteúdos da área de Astronomia* e *Apresentação pelos professores de diferentes estratégias pedagógicas e relato de experiência concretas de ensino.*

Nesse ínterim, fortaleceu-se um consenso de que o ensino de Astronomia deve ser visto de três pontos de vista básicos: *a formação (inicial e continuada) de professores para o ensino fundamental e médio; a formação de divulgadores seja para atuação em*

[1] Camargo (2012) define como uma didática inclusiva, um conjunto de procedimentos educacionais ou saberes organizativos e teórico-prático cujo objetivo é favorecer a participação efetiva dos alunos, com e sem deficiências em uma determinada atividade educacional.

meios de comunicação, seja para atuação em espaços não formais de ensino e a formação de pesquisadores trabalhando nas áreas de educação em Astronomia e Cursos *Stricto Senso*. Assim, em meio a última Assembleia Geral da IAU no Rio de Janeiro em 2009, evidenciou-se por parte de um grupo de profissionais da realização do Simpósio Nacional de Ensino de Astronomia na forma de um subprograma das comemorações do AIA.

Na mesma ocasião formou-se uma comissão para planejar a organização do evento ficando decidido que o I Simpósio Nacional de Educação em Astronomia – SNEA 2011, seria realizado nos dias 28, 29 e 30 de julho próximos no campus da Universidade Federal do Estado do Rio de janeiro, UNIRIO – URCA, com o objetivo de *reunir e favorecer a interação dos pesquisadores em Educação em Astronomia, com as finalidades de discutir trabalhos de pesquisa recentes e de tratar temas de interesse da área, objetivo este que tem permanecido em todas as edições do evento.*

Segundo informações do site nesse evento foi possível *a troca de experiência entre profissionais da área de educação em Astronomia; Apresentação de trabalhos de pesquisa em educação em Astronomia; Aprofundamento da reflexão sobre as possibilidades didáticas da Astronomia* e a *Elaboração de políticas de médio e longo prazo para o Ensino e Divulgação da Astronomia no país*.

O II Simpósio Nacional de Educação em Astronomia (II SNEA) foi realizado no Instituto de Física da USP, na cidade de São Paulo, SP, no período de 24 a 27 de julho de 2012. Das atividades realizadas entre conferências, mesas-redondas, debates, Apresentação e discussão de trabalhos de pesquisa em torno da temática da pesquisa em Educação em Astronomia, destaca-se a realização da *I Escola de Formação de Professores em Educação em Astronomia*, destinada prioritariamente a professores da Educação Básica que tenham por interesse o aprimoramento de seus conhecimentos em ensino de astronomia.

Referente ao III Simpósio Nacional de Educação em Astronomia (III SNEA) foi realizado na Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR), na cidade de Curitiba, PR, no período de 21 a 24 de outubro de 2014, onde além das atividades supracitadas, realizaram a II Escola de Formação de Professores em Educação em Astronomia, tendo o mesmo enfoque da anterior e com isso consolidando essa prática como de suma importância destinada prioritariamente a professores da Educação Básica.

A última edição do evento o IV Simpósio Nacional de Educação em Astronomia (IV SNEA) foi realizado no período de 26 a 29 de julho de 2016 no Instituto Federal de Goiás (IFG) e no Planetário da Universidade Federal de Goiás. Houve nesse evento a III

edição da Escola de formação de professores em Educação em Astronomia e uma visita ao Planetário como parte da programação, além das conferências, debates e apresentação de pesquisas finalizadas e em andamento, como é característica comum desse evento.

Desde sua primeira edição o Simpósio está estruturado sob as seguintes áreas: Ensino Formal; Ensino Não-formal; Formação de Professores; Astronomia Cultural e Divulgação de Astronomia, tendo como público-alvo: *interessados na pesquisa em Educação em Astronomia, incluindo professores da Educação Básica e da Educação Superior; Estudantes de Pós-Graduação em Educação em Ciências (Astronomia, Física, Química, Biologia, Geociências) e Educação; Estudantes de Licenciatura em Ciências, em Física, em Biologia, em Geografia, em Pedagogia e em Geociências que estão se iniciando na pesquisa na Área de Educação em Astronomia; Formadores de professores das áreas das Ciências Naturais e/ou Educação, pertencentes a Universidades, Instituições de Educação Superior e Institutos de Pesquisa* e *Pesquisadores em Educação de Ciências e áreas afins.*

Dada a importância e devido as características supracitadas desse evento, compreendemos que no mesmo podemos encontrar trabalhos que traçam abordagens metodológicas que superem o desafio de ensinar conteúdos de Astronomia para estudantes com deficiência visual e com isso orientar professores em como desenvolver novas ideias e/ou habilidades para se possível, modificar práticas pedagógicas de forma consciente e progressiva, assumindo com essa iniciativa, características da educação inclusiva.

Percurso Metodológico da Pesquisa

Como apontado na seção anterior essa investigação se baseia num levantamento bibliográfico que embora haja uma breve descrição quantitativa, teve características predominantemente qualitativa dos trabalhos selecionados, sobre os quais aplicamos técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 2004), com o intuito de descrever e interpretar, relações textuais que uma leitura comum, não poderia subsidiar. Nesse sentido, *o corpus*, "conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos (BARDIN, 2004, p. 90) " foi constituído pelos artigos que foram publicados nas atas dos Simpósios Nacionais de Educação em Astronomia – SNEAS.

Nesse trabalho, conforme os argumentos supracitados, investigamos os artigos que trouxessem características do ensino de Astronomia tendo como público-alvo alunos com deficiência visual. Para isso, consideramos como averiguação inicial dos mesmos:

leitura dos títulos, conteúdos descritos nos resumos e palavras-chave que trouxessem evidências de possíveis indícios do texto de como abordar a temática, conforme as sugestões propostas pela análise do conteúdo (BARDIN, 2004).

Os dados foram organizados em tabelas das quais apresentavam características separadas em células em duas formas. Ao considerarmos os eventos, organizamos os dados da seguinte maneira: *Nome do Evento, Período das publicações, Número de Edições, Número de Artigos e Abordagem para deficientes visuais.* Sendo assim, foram analisados 414 artigos dos Simpósios Nacionais de Educação em Astronomia (SNEA), os quais organizamos em forma de planilhas constando as seguintes informações: *Edições do Evento, Número total de Artigos, Artigos com abordagem para Deficientes Visuais.* Consideramos essa etapa, como muito importante no processo, pois por meio dela é possível averiguar algumas características importantes sobre a temática proposta, destacando seu o valor informacional, que apresentaremos na próxima seção.

Resultados e Discussão

Para melhor apresentarmos os dados obtidos, optamos inicialmente por separar na tabela cada edição do evento, de modo a proporcionar uma visão mais apurada do levantamento realizado. Os eventos apresentaram as seguintes características disponíveis na Tabela 01.

Tabela 01: Eventos específicos de Astronomia a Nível Nacional.

Edições do Evento	Ano da publicação das atas	Número de artigos	Abordagem para deficientes visuais
I SNEA	2011	98	3
II SNEA	2012	87	Não houve
III SNEA	2014	131	2
IV SNEA	2016	98	Não houve
Total		414	5

Como primeiro aspecto e, embora consideremos um resultado esperado devida a especificidade da nossa investigação, o mesmo assinala um estado de emergência na elaboração de trabalhos que desenvolvam recursos e consequentemente metodologias para deficientes visuais, visto que ainda são poucos.

De forma a organizarmos esse levantamento realizado separamos e classificamos as pesquisas baseados nos argumentos descritos no trabalho de Rodrigues,

Langhi e Camargo (2017), onde destacam dois enfoques: *prático-aplicável*[2] e *investigativo-teórico*[3] com o intuito de facilitar a classificação à medida que a leitura realizada nos artigos encontrados apresentavam características comuns e expressivas, sugerindo agrupamentos por razões singulares em suas descrições.

Primeiramente descreveremos as características das pesquisas que definimos como prático-aplicável, encontramos o trabalho trazendo características de *construção de materiais* abordando o tema fases da lua realizado por Steffani e Zanatta (2011) e apresentado na primeira edição do SNEA. Os autores replicaram as características da superfície lunar utilizando objetos em cerâmica e tintas texturizadas sobre os objetos confeccionados atribuindo assim uma característica tátil para estudantes com deficiência visual.

No mesmo evento encontramos outro trabalho, realizado pelos autores Silva, Faria e Diniz (2011), onde apresentaram *estratégias não formais para o ensino* utilizando objetos táteis em um museu de Astronomia. Neste trabalho, os planetas foram confeccionados em tamanho para toque, dentro de uma escala específica. Como proposta de abordagem, conduziram explicações sobre o sistema solar, estações do ano, constelações, com materiais texturizados. Outro trabalho apresentando as mesmas características, porém apresentado na terceira edição do evento foi o de Gomes e Miyahara (2014). Neste trabalho, encontramos a abordagem de um tema mais específico, as Supernovas e seus tipos, onde os autores elaboraram materiais em 3D com texturas diferentes.

No que se refere as pesquisas definidas como investigativo-teórico destacamos os autores Siqueira e Langhi (2011), que na primeira edição realizaram um levantamento bibliográfico, com o intuito de verificarem como têm sido desenvolvidos temas de Astronomia voltado para deficientes visuais, apoiando-se num recorte de 7 anos. Nesse trabalho apresentaram até a data do evento, um panorama geral da pesquisa brasileira sobre a Educação em Astronomia para deficientes visuais e com essa iniciativa, encontraram 3 pesquisas. Nesse trabalho encontramos um paralelo que os autores fazem com as construções expressivas de maquetes, norteadas pelas contribuições de Vygotsky, como perspectiva de socialização mais embasada da temática.

[2] Segundo Rodrigues, Langhi e Camargo (2017) pesquisas classificadas como prático-aplicável, remetem-se a abordagens baseadas em construção de materiais didáticos e aplicações da mesma.

[3] Complementando o mesmo trabalho acima citado, os autores descrevem que pesquisas de caráter investigativo-teórico se remetem a levantamentos bibliográficos, estudos pedagógicos entre outros.

Ainda nesse enfoque encontramos o trabalho de Beckers, Trogello e Pereira (2014) sobre modelos didáticos, onde verificaram até o ano de 2012, na plataforma da Scielo, artigos disponíveis online das áreas de Educação e Ensino (A1, A2, B1 e B2). Os autores encontraram 83 trabalhos publicados, dos quais apenas três abordavam a temática fazendo uso de materiais didáticos com alunos deficientes visuais.

Essas pesquisas enfatizam que embora não haja muitos avanços e constantes publicações de pesquisas sobre a temática, existem iniciativas para mudança do atual quadro. Nesse sentido, como podemos verificar, de acordo como o período das publicações houve um decréscimo das mesmas. Embora se deva considerar o período de realização e o número de edições do evento, que no caso são quatro, e a especificidade da abordagem do tema em questão, que nesse caso trata-se de um viés do ensino de Astronomia orientado para estudantes com deficiência visual, percebemos um campo vasto onde contribuições significativas podem ser feitas como tentativa de mudança do atual quadro apresentado.

Considerações finais

É sabido que a educação inclusiva avançou historicamente devido ao impacto causado pela Declaração de Salamanca e a LDB que forneceram um acesso igualitário ao conhecimento científico para todos os estudantes. Embora haja áreas da Ciência onde tal perspectiva é mais latente, conclui-se que de um modo geral no cenário educacional a temática aqui considerada, constitui-se em um processo em pleno desenvolvimento, principalmente quando se discute sobre a importância da Astronomia nas aulas de Ciências, que por causa de algumas restrições neste trabalho apresentadas, não se abordam temáticas a ela relacionadas.

Essa investigação apontou lacunas existem devido ao baixo número de artigos que foram encontrados, quando comparado ao número total de artigos publicados nos eventos. Esse resultado pode estar relacionado com o grau de dificuldade em se conceber estudos específicos dos campos da Astronomia para deficientes visuais, mas por outro lado, sugere aos pesquisadores uma lacuna importante para a elaboração de pesquisas que contribuam para essa área específica.

Contudo consideramos que futuras pesquisas poderão, além de complementar os estudos aqui apresentados, nortear e diferenciar características, tais como: investigar a presença de características tradicionais ou construtivistas em diferentes espaços de desenvolvimentos práticos, como ambiente fora da sala de aula, ou teóricos, como visitas

a espaços de divulgação científica evoluindo para planetários táteis. Cabe salientar que como tentativa de mudar o atual quadro aqui apresentado, procedimentos metodológicos estão sendo elaborados e futuramente implementados em forma de estudo mais aprofundado e desenvolvido em forma de tese de Doutorado do primeiro autor deste trabalho.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROS, S. G., A Astronomia nos textos escolares da Educação primária. (tradução). E**nseñanza de la ciencia** v.15,n.2,p.225-232,1997.

BECKERS, I. E. PEREIRA, J.L.C. TROGELLO, A.G. O processo de ensino-aprendizagem de Ciências em turmas com alunos deficientes visuais: percepções de professores. **Revista Educação Especial**, n. 48, p. 127-140, 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências da Natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998 - 1999.

BRETONES, P. S., D**isciplinas introdutórias de Astronomia nos cursos superiores do Brasil.** Dissertação de Mestrado, Instituto de Geociências, UNICAMP,1999.
_____. Ensino e divulgação da Astronomia na América Latina na Perspectiva da LIADA. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia**, n. 6, p. 7-19, 2008.

CAMINO, N. Ideas previas y cambio conceptual en Astronomia. Un estúdio con maestros de primaria sobre el día y la noche. Las estaciones y las fases de la luna. **Enseñanza de las Ciencias**, v.13, n1, p.81-96, 1995.

GAMA, L. D.; HENRIQUE, A. B. Astronomia na sala aula: por quê? **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia**, São Carlos, n. 9, p. 7-15, 2010. Disponível em: Acesso em: 06 jun. 2014.

GOMES, A., MIYAHARA, Y., Elaboração de material para ensino de Astronomia para deficientes visuais: o caso das Supernovas. In: **Atas do I Simpósio Nacional de Educação em Astronomia**, Curitiba - PR, 2014.

LANGHI, R. **Um estudo exploratório para a inserção da Astronomia na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2004.

_____. Educação em astronomia e formação continuada de professores: a interdisciplinaridade durante um eclipse lunar total. **Revista Latino Americana de Educação em Astronomia**, n. 7, p. 15-30, 2009.

_____. Educação em Astronomia: da revisão bibliográfica sobre concepções alternativas à necessidade de uma ação nacional. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 28, n. 2, p. 373-399, 2011.

MASINI, E.F.S. Impasses sobre o Conhecer e o Ver, In: **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual:** orientando professores especializados. Brasília: CORDE,1994

RODRIGUES, F. M. **Os Saberes Docentes num Curso de Formação Continuada em Ensino de Astronomia:** desafios e possibilidades de uma abordagem investigativa. 03 de mar de 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2016.

_____; LANGHI, R.; CAMARGO, E. P. de. Dialogando sobre as estações do ano por meio da percepção tátil: uma possibilidade de ensino para alunos com deficiência visual. **VI Encontro Nacional das Licenciaturas** (ENALIC) V Seminário Nacional do PIBID. Curitiba – PR, 2016.

SIQUEIRA, K. D. e LANGHI, R. Contribuições de Vygostsky no ensino de Astronomia para deficientes visuais. Em **1º Simpósio Nacional de Educação em Astronomia**, Rio de Janeiro. 2011.

SILVA, C. P, FARIA, P. L, DINIZ, A.C.S. Estratégias não formais de ensino de Astronomia para deficientes visuais.In: **Atas do I Simpósio Nacional de Educação em Astronomia**, Rio de Janeiro 2011.

STEFFANI, M. ZANATTA, C, V. Astronomia com arte: estratégias para o ensino a deficientes visuais.In: **Atas do I Simpósio Nacional de Educação em Astronomia**, Rio deJaneiro,2011.

TREVISAN, R. H.; QUEIROZ, V., Investigação dos Conteúdos de Astronomia Presentes nos Registros de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental, Florianópolis, **VII ENPEC**, atas do evento, 2009. Disponível em:<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/872.pdf> Acesso em 26 jun. 2014.

PENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS RELACIONADAS A LIBRAS: ALGUMAS QUESTÕES DE ACESSIBILIDADE

Ivani Rodrigues Silva
Doutora em Linguística Aplicada
Universidade Estadual de Campinas

Juliana Pellegrinelli Barbosa Costa
Mestre em Linguística Aplicada
Faculdade de Tecnologia do Centro Paula Souza
juliana.costa7@fatec.sp.gov.br

RESUMO

A experiência a seguir tem o objetivo de pensar a formação de professores e a acessibilidade em relação ao aluno surdo, no cenário brasileiro, mediante o contexto de inovações tecnológicas relacionadas à língua brasileira de sinais (LIBRAS). Esta experiência de inclusão envolveu a ação inovadora de uso de Tecnologias Assistivas no Ensino Superior, a partir da realidade das Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza (FATEC), que buscou saber como algumas Tecnologias Assistivas, relacionadas à LIBRAS auxiliam o surdo no processo de sua inclusão. Foram entrevistados alunos surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES, alunos do Ensino Superior. A experiência relatada tem natureza qualitativa, os resultados foram analisados a partir da Análise do Discurso Brasileira (ORLANDI, 2005), pensando questões sobre o real uso das tecnologias pelo olhar dos próprios alunos surdos. Os resultados mostraram que poucos usuários da LIBRAS, tantos surdos, quanto ouvintes, conhecem e de fato fazem uso destas Tecnologias Assistivas. Dentre os sujeitos que usam tais inovações tecnológicas há satisfação quanto ao uso, contudo são apontadas críticas a serem pensadas especialmente com respeito a questões linguísticas não contempladas nestas Tecnologias Assistivas e que, portanto podem ser observadas para a criação e aperfeiçoamento de novas tecnologias e para seu uso em sala de aula.

Palavras-chave: Surdo, LIBRAS, Tecnologia Assistiva, Acessibilidade

Introdução

O presente relato de experiência refletiu sobre as implicações sociais e linguísticas decorrentes do uso de inovações tecnológicas relacionadas à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), por alunos surdos para pensar a educação destes sujeitos. As questões levantadas se deram a partir do ambiente de pesquisa do Ensino Superior das Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza (FATEC), com a colaboração dos alunos do Curso de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A fundamentação teórico-metodológica aborda a questão da inclusão do surdo (SASSAKI, 1991) e das Tecnologias Assistivas (TA) (BERSCH, 2013). A pesquisa é descritiva e de natureza exploratória, (GIL, 1999, 2007), os

dados são interpretados a partir da Análise do Discurso Brasileira (ORLANDI, 2005).

Objetivos

O objetivo deste relato foi verificar como acontece a experiência sob a perspectiva da inclusão, com ações inovadoras com respeito ao uso de TAs relacionadas à LIBRAS, no ambiente de Ensino Superior, por alunos surdos e com isso repensar a formação de professores para o trabalho com tais alunos na diversidade de cenários de educação que o Ensino Superior propõe.

Sabe-se que a respeito da LIBRAS há representações de conquistas e desafios vivenciadas na contemporaneidade, pensar as relações que se estabelecem em torno dessa língua pode colaborar para que a ação de professores se dê de maneira a discernir sobre as condições de produção do discurso atual atrelado à importância das inovações tecnológicas, no cenário da educação e as efetivas práticas nos ambientes escolares.

A hipótese norteadora da experiência foi de que estas tecnologias, utilizadas por surdos e ouvintes ajudam a difundir a LIBRAS, porém encontram problemas com respeito à falta de acessibilidade, manifestada em temas como: a viabilidade de uso e respostas adequadas às reais necessidades linguístico-sociais do sujeito surdo, atravessadas por questões fundantes de educação.

A experiência aqui relatada foi realizada a partir da Faculdade de Tecnologia do Centro Paula Souza, no Estado de São Paulo e é parte do projeto denominado Uso da tecnologia entre surdos e ouvintes: uma resposta à necessidade do aprendizado de LIBRAS a partir dos desafios das FATECs. As FATECs contavam, em 2014, ano da pesquisa, com 67 mil alunos, dentre eles havia ainda apenas 7 alunos com alguma deficiência auditiva. Este fato levou ao questionamento de surdos de outra instituição, visto que quase todos não se comunicavam em LIBRAS.

Método

Este relato de experiências tem natureza qualitativa. Como forma de olhar a experiência e o sujeito surdo, é preciso atentar para o conceito de sujeito. Vê-se o sujeito constituído pela linguagem, que a coloca em movimento, constituindo, nesse processo, outros sujeitos. Para a Análise do Discurso brasileira a linguagem não é transparente, ou seja, os

sentidos não estão postos, mas os efeitos de sentido dependem da formação discursiva do sujeito que faz uso da língua. A linguagem é polissêmica, (ORLANDI, 2005).

Segundo Bersch (2013), para as pessoas com deficiência, a tecnologia é capaz de tornar as coisas possíveis. O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) reúne um grupo de especialistas brasileiros, elaborou o conceito brasileiro de TAs e aprovou o uso do termo Tecnologias Assistivas, em 14 de dezembro, o CAT adotou o seguinte conceito:

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Comitê de Ajudas Técnicas ATA VII) – (BERSCH, 2013, p.10).

Bersch (2013) afirma que a aplicação da TA na educação vai além de simplesmente auxiliar o aluno a fazer tarefas pretendidas. Com a TA encontramos meios de o aluno ser e atuar em seu próprio processo de desenvolvimento e autonomia, portanto a TA relacionada à LIBRAS pode ser um novo modo de constituição da identidade do surdo.

O fato a se pensar é que hoje existem iniciativas de TAs apoiadas na LIBRAS, mas há poucos relatos sobre o uso efetivo ou recomendado por instituições de ensino e nem se sabe, em muitos casos, da existência destas tecnologias. As TAs aqui mencionadas foram selecionadas por terem sido citadas em questionários aplicados aos alunos universitários surdos e ouvinte como as TAs mais usadas e também por terem o reconhecimento de órgãos sociais respeitados.

A experiência de inclusão também foi realizada para saber quais seriam as TAs apoiadas em LIBRAS mais usadas entre os sujeitos que se interessam pela LIBRAS. Para tanto, foram entrevistados alunos ouvintes iniciantes de LIBRAS do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sujeitos ligados à Associação de pais e Amigos do Deficiente Auditivo (APADA), do município de Mogi Guaçu, e alunos universitários surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Os sujeitos de pesquisa da UNICAMP e da APADA apontaram as TAs mais conhecidas e usadas pelos dois grupos. O questionário contou com questões abertas sobre outras possíveis TAs usadas pelos mesmos sujeitos. Foram primeiramente apontadas as TAs *Hand Talk*[1] e *ProDeaf*[2].

[1] Disponível em: <https://handtalk.me/>. Acesso em: 10 fev. 2017.
[2] Disponível em: <http://www.prodeaf.net/>. Acesso em: 10 fev. 2017.

O *Hand Talk* é uma ferramenta de tradução online e em tempo real, de conteúdos em português para LIBRAS. Seu uso pode ser feito através de texto, áudio e foto. Eleito o melhor aplicativo social do mundo pela Organização das Nações Unidas (ONU), criado em Alagoas, no estado de Maceió, ganhou o título de "melhor aplicativo de inclusão social" do mundo. A TA recebeu o prêmio *World Summit Award Mobile*, criado pela ONU e entregue em Abu Dhabi, nos Emirados Árabes. O *Hand Talk* também é um tradutor para sites. Os nomes dos criadores são Ronaldo Tenório, Carlos Wanderlan e Thadeu Luz. A TA foi criada em 2012; o trabalho acontece em parceria com a Universidade Federal de Alagoas, em um projeto que possui mais de 10 anos em estudos de TAs em LIBRAS. Há também a implantação de totens de acessibilidade em empresas.

O *ProDeaf* é um software de tradução de texto e voz da língua portuguesa para LIBRAS com o objetivo de realizar a comunicação entre surdos e ouvintes. Estudantes da Universidade Federal de Pernambuco, João Paulo Oliveira, Lucas de Araújo Mello Soares, Amirton Chagas, Flavio Almeida e Daniel Ferreira, criaram o aplicativo *Prodeaf* que assume o papel de intérprete de português e LIBRAS, através de um avatar. Em 2011, o *Prodeaf* recebeu reconhecimento internacional ao ficar no segundo lugar mundial da *Imagine Cup* 2011 da *Microsoft*. O aplicativo está disponível para download gratuito em aparelhos com Android, iOS e *Windows Phone* 8. Faz parte do *ProDeaf* Móvel o *ProDeaf* Dicionário de LIBRAS, sem a necessidade de acesso à internet, onde o usuário pode selecionar palavras em Português e ver sua representação em LIBRAS, interpretada pelo personagem animado em tecnologia 3D[3].

O *ProDeaf* conta com apoio da Wayra Brasil – Telefônica, *Microsoft*, Sebrae[4] e CNPq[5]. Trata-se de uma equipe multidisciplinar, integrada por programadores, linguistas, designers, tradutores e surdos. Pesquisas para esta TA são realizadas desde 2010. O *Prodeaf* oferece acessibilidade em totens de autoatendimento ou *tablets* para empresas. A TA está entre os produtos reconhecidos no Catálogo Nacional de Produtos de Tecnologia Assistiva (CNRTA)[6]. A pesquisa realizada no INES questionou sobre as duas TAs *hand Talk* e *ProDeaf*, quanto à sua usabilidade, interface gráfica, linguagem e funções. Trinta alunos universitários surdos receberam os questionários aplicados com o auxílio de um intérprete de LIBRAS para possíveis questões em relação ao entendimento do questionário. Foram obtidos

[3] São geradas duas imagens simultâneas, que vistas através de uma lente no próprio cristal líquido, fazem com que o cérebro perceba apenas uma única imagem, criando a ilusão da terceira dimensão.
[4] Serviço Brasileiro de Apoio às micro e pequenas empresas.
[5] Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
[6] Disponível em: <https://assistivaitsbrasil.wordpress.com/catalogo/>. Acesso em: 10 fev. 2017.

12 questionários respondidos.

Em linhas gerais, sobre o *Hand Talk*; 9 alunos já haviam usado a Tecnologia e 3 ainda não. Ao serem perguntados sobre o uso do *Hand Talk* no cotidiano, 7 alunos responderam que sim e 5 que não. A nota média dada à TA, considerando opções de 0 a 10 foi de 7.75 contando as 8 respostas. Sobre o *ProDeaf*, com respeito a Usabilidade, 7 pessoas já haviam usado antes e 1 não. Sobre usar no dia a dia, 5 estudantes responderam que sim e 5 que não. Sobre a função que se propõe a resolver, a tecnologia foi considerada eficiente por 5 sujeitos e ineficientes por 3.

Foram também colocadas perguntas abertas para perceber se os alunos surdos indicariam alguma outra TA: 3 sujeitos indicaram a TV INES[7] e sobre ela relataram: ótima por causa da linguagem visual, novela, filmes e vários programas com LIBRAS; importante por causa da LIBRAS, boa.

Desenvolvimento

Discursos: representações de surdos sobre algumas TAs apoiadas em LIBRAS

Dentre os assuntos abordados pelos sujeitos surdos com respeito ao uso das TAs estão: internet e sua velocidade, línguas, variedade linguística e regionalismo, o nome da TA, o avatar. Sobre cada um desses tópicos, serão mostrados os dizeres dos alunos surdos, o que eles esperam e algumas considerações.

Dizeres dos alunos surdos sobre Internet e sua velocidade: “tem interesse em mais rapidez, pois o sistema as vezes é lento e outras vezes é normal”, “a *internet* é lenta, 3G[8]”, “não ter *internet*”, “*internet* lenta”.

Considerações: o que os surdos esperam é ter acesso de qualidade à *internet*. A velocidade média da *internet* no Brasil é de 2,9 megabits por segundo, o país caiu para a posição 89 no ranking mundial; a Coreia do Sul é a líder do levantamento com 24,6 megabits por segundo (CENTRAL BRASILEIRA DE NOTÍCIAS, 2014). Este é um problema social que atrasa o desenvolvimento do uso de tecnologias no país.

Dizeres dos alunos surdos sobre as línguas: “há sinais como fome, sou, que as vezes não há ou é mal feito”, “haver muito resumo, exemplo: Estou com medo; só falou: medo, faltou detalhes”; “já entende as palavras para se comunicar, mas é importante conhecer a

[7] Disponível em: <http://tvines.org.br/>. Acesso em: 10 fev. 2017.
[8] Terceira Geração da Tecnologia Móvel.

estrutura linguística", "que estão em processo de crescimento, são bons na estrutura linguística da LIBRAS", "a LIBRAS é boa; não está usando porque têm poucos sinais da LIBRAS"; "não usa porque acha que não há LIBRAS", "mais sinais"; "sinais mais bem feitos"; "não de forma resumida, mas detalhada; mais explicações e melhora na estrutura linguística da LIBRAS"; "melhora na expressão facial do avatar".

Considerações: podemos apontar que há anseio pelo aperfeiçoamento linguístico das TAs. Os sujeitos da pesquisa pontam a questão de pertencimento ao domínio linguístico, de proficiência diante da língua, um rigor linguístico para que a TA possa ser melhor avaliada.

Dizeres dos alunos surdos sobre variedade linguística e regionalismo: "Poderia colocar tradução para todos os estados do Brasil porque só tem tradução para São Paulo", "só tem tradução para São Paulo".

Considerações: diante destes dizeres, os surdos esperam a questão do regionalismo contemplada nas TAs apoiadas em LIBRAS. Ou seja, pode-se considerar que não deve haver redução da LIBRAS oferecida pelas TAs apenas a parte do país; é importante que as TAs relacionadas a LIBRAS se mantenham abertas, em constante construção e que há constante necessidade de aperfeiçoamento.

Com respeito ao nome das TA apoiadas em LIBRAS a críticas realizada pelos surdos foi em relação aos nomes das TAs serem em inglês. Os surdos esperam que o nome das TAs represente sua língua e não a língua inglesa.

Considerações: aparece a questão da identidade linguística. Qual o sentido de TAs nacionais, baseadas em uma língua que até em seu nome tem a palavra brasileira, criadas no berço de universidades nacionais se apresentarem a partir de nomes em inglês? Trata-se da questão mercadológica, da lógica capitalista, da globalização que toma a frente da identidade e ressoa poderosa a partir da língua de comunicação global. Ora, o que se quer em LIBRAS é exatamente o oposto, a valorização da língua de minoria.

Dizeres dos alunos surdos sobre o avatar: "achou legal, mas aponta necessidade de aumentar a qualidade do avatar"; "Falta avatar feminino porque é diferente o visual humano de mulher, homem e criança".

Considerações: novamente a questão da qualidade é demonstrada como importante e além disso aparece a questão de gênero, avatar mulher, criança e homem, demonstrando a falta de representação da variedade de gêneros a ser considerada como fator de identificação possível entre os usuários da TA e a própria TA. Pode-se considerar o multiculturalismo novamente afirmado quando se almeja colocar a questão de gênero presente. Assim, fica posta a sugestão da opção de gênero e idade dos avatares, a sugestão de conceder ao usuário a

possibilidade de escolher o avatar que mais lhe agrade.

Pensando os discursos e os rumos para acessibilidade

A questão da acessibilidade com relação às TAs apoiadas em LIBRAS, segundo o discurso dos sujeitos surdos mostram efeitos de sentido de um grupo politizado que pensa as TAs a partir de significados mais amplos.

Há diversas questões colocadas pelos universitários surdos, como: ter acesso de qualidade à *internet*; querer mais sinais; sinais mais bem feitos; não de forma resumida, mas detalhada; mais explicações, melhora na estrutura linguística da LIBRAS; melhora na expressão facial do avatar; ter o regionalismo contemplado nas TAs apoiadas em Libras; não reduzir a LIBRAS das TAs apenas à parte do país; sinalização da importância das TAs que se relacionam à língua não se fecharem; demonstração da constante necessidade de aperfeiçoamento das TAs; querer que os nomes das TAs representem sua língua em relação ao contexto sócio cultural vivenciado; querer mais qualidade do avatar, avatar mulher, criança e homem. Todas estas questões apontadas pelos surdos na pesquisa passam pelo ter acesso a, pela acessibilidade.

Destaca-se como ação inclusiva e inovadora no Ensino Superior o fato dos sujeitos surdos universitários serem ouvidos, terem a oportunidade de se expressar sobre TAs que trazem sua língua natural como foco de uso e ensino.

Segundo o Decreto de Acessibilidade nº 5296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), temos como assunto da lei a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação. Note-se que a comunicação e a informação são parte legal do direito a acessibilidade.

Há que se incluir os sujeitos surdos na educação universitária utilizando TAs relacionadas à LIBRAS que oportunizem a igualdade de acesso a todos os sujeitos. Ora se a comunicação do surdo é barreira para que haja sua inclusão educacional no ambiente universitário, deve-se pensar maneiras eficazes de fazê-lo. Assim sendo, ouvir com atenção o que os surdos esperam para que de fato as TAs relacionadas à LIBRAS façam sentido para os próprios surdos e sejam usadas em seu dia a dia é o caminho para o aperfeiçoamento das TAs. Criar TAs que recebam prêmios nacionais e internacionais não é o suficiente para a acessibilidade existir realmente, quem deve expressar a validez de inovações tecnológicas são os usuários das TAs, ou seja, neste caso, os surdos.

Considerações sobre a prática da docência pensada a partir da acessibilidade

Alguns aspectos devem ser observados na ação de professores para que haja acessibilidade para o surdo, não se pode pensar em fórmulas prontas, visto que as realidades são múltiplas, no entanto, deve-se considerar parâmetros fundantes que levem em conta tanto a historicidade, como as inovações tecnológicas em relação ao surdo para que, só então, ações inclusivas e inovadoras pensadas possam ser efetivadas.

Acessibilidade para o surdo é ele ter possibilidade de se comunicar sem barreiras; assim, uma escola é acessível quando possibilita o conhecimento na língua do surdo. Portanto, um bom começo para a formação de professores seria não complicar aquilo que é simples. O que o surdo precisa é da comunicação em LIBRAS para chegar à leitura e escrita em português e ao aprendizado dos demais conteúdos. O desafio para o contexto de Ensino Superior é oferecer LIBRAS para a comunicação do surdo em todos os contextos escolares e língua Portuguesa na modalidade escrita.

O empoderamento de grupos minoritários é em decorrência de três cursos de ação (MAHER, 2007, p. 257); de sua politização; do estabelecimento de legislações a eles favoráveis e da educação de seu entorno para o respeito às diferenças. Neste sentido, o empoderamento, para além da comunicação é parte da acessibilidade do surdo. A opinião dos surdos universitários demonstrada através deste realto mostra efeitos de sentido de um grupo politizado que pensa as TAs a partir de significados mais amplos como acessibilidade digital, atitudes de inclusão de sujeitos em constante avanço.

Há caminhos a percorrer pelos professores no sentido de constante avanço que os surdos almejam: assumir postura investigativa; refletir sobre a prática; perceber os movimentos singulares; pensar na educação como algo que se construa a partir de possibilidades e não de limites; perceber as barreiras oferecidas pelo ambiente que geram incapacidade; criar processos facilitadores; enxergar as TAs apoiadas em Libras como parte de um conjunto de ações que possibilitem a acessibilidade ao conhecimento.

Inclusão não pode ser concebida como divisão entre normal e anormal, em um padrão de normalidade e anormalidade construído socialmente, pois nesta forma de pensar a inclusão há um potencial de condução das práticas de médicos, psicólogos e professores até hoje.

O âmago da educação inclusiva é perceber os movimentos singulares. Denominações e categorizações são ciladas – movimento de identificar e classificar – assim acontece a associação de classificação com depreciação. A lógica da classificação seria tornar todos

normais – primeiro excluir, depois tratar – como se fosse necessário ter um controle sobre. Se ao aluno atribui-se a responsabilidade, o contexto social passa a ser esquecido e a educação corre o risco de se apropriar de práticas médicas e psicológicas para autorizar/dar autoridade a práticas pedagógicas.

O professor não pode ser um profissional já acabado, ele deve estar sempre em aprimoramento, na prática constante do estudo; uma prática não como acentuação da falta que joga toda a responsabilidade pelos desafios da educação no professor. Não é por haver uma falta que se deve estar em constante estudo, mas porque é uma necessidade da profissão que está em um mundo de constante desenvolvimento. O professor seria então a figura daquele que sempre pratica um ato provocativo em relação ao aluno, que usa o princípio da diferença para enriquecer os contextos de educação e não o princípio da normalização – é imperativo perguntar sempre à prática: estou querendo homogeneizar ou uso a diferença para enriquecer?

Outro ponto fundamental é a não redução da pessoa à questão das impotencialidades, ao contrário, o olhar deve se dar a partir das possibilidades – olhar o que se faz, as singularidades; não olhar para o que não se faz, não olhar o limite e assim criar processos facilitadores.

A acessibilidade é algo difícil de depreender, não se tem visão clara do que é ser acessível. Uma questão que auxilia a pensar acessibilidade seria: quais são os movimentos de emancipação no contexto vivido? Em contato com o ambiente, a deficiência pode aumentar, pode gerar a incapacidade, ou seja, a desvantagem pode ser trazida pelo ambiente; portanto é necessário olhar para a condição social mais amplamente para pensar em promover acessibilidade.

A compreensão mais profunda da TA é um dos parâmetros fundantes; não somente como produto, porém como metodologias, estratégias, práticas e serviços, levando em conta a questão da diferença de cada aluno que sempre extrapolará os limites da TA.

Ao perceber e olhar atentamente a TA apontada como eficaz pelos alunos surdos, a TV INES, vemos uma TA que parte da cultura surda para se construir. Esse é um dos caminhos para perceber a TA em sua relação com a LIBRAS, se ela leva em conta a cultura do surdo, se parte do contexto social em LIBRAS como chave para o ensino e uso de LIBRAS, se parte de modelos em LIBRAS ou se configura como uma tradução que vai do português para a LIBRAS. Como se dá a relação de poder entre as 2 línguas?

> [...] a cultura surda é o padrão de comportamento por sujeitos surdos compartilhadas: a experiência trocada com os seus semelhantes, quer seja na escola, nas associações de surdos ou encontros informais, com isto origina a identificação como pertencente a um povo distinto caracterizado por compartilhar língua de sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização. (STROBEL, 2008, p. 60).

Não é raro encontrar a oposição surdo-ouvinte como rivais entre si, como dois mundos distintos, como dois grupos. Torna-se importante lembrar que os surdos convivem com famílias, amigos, ou seja, em sociedade, também com ouvintes e que, portanto, sua identidade e cultura também são marcadas, significadas por ouvintes.

Não existe uma cultura pura, pois todas as culturas, sem exceção, sofrem influência externa, portanto, considera-se a não padronização da cultura ou a não existência de uma só cultura surda (SANTOS, 2010, p.54).

Para traduzir realidades de mundos mesclados, usa-se o termo transculturalidade, que dá ideia de fluxo, troca, (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p.35). Assim sendo: “não há o original, e, por mais que se aprofunde na história, é sempre o misturado que se reencontra.” É possível mesmo observar a partir dos conceitos de cultura apontados, a noção de fluxo, de movimento, de transculturalidade, trânsito entre culturas.

Cultura é apontada como não uniforme, sempre alvo de disputas e nada justifica padronizar uma cultura ou ainda considerar qualquer indivíduo como emblema de sua cultura (MAHER, 2007, p.263).

Há a necessidade de aprender a aceitar o caráter mutável do outro, um exemplo é a situação dos índios, reféns de suas próprias ancestralidades, as mudanças neles observadas são tomadas como perda cultural. Observa-se ainda que cultura não é algo que um povo possui, portanto não pode ser perdida (MAHER, 2007, p. 267).

Conclusões

A experiência mostrou que dentre os sujeitos que usam tais inovações tecnológicas, sobretudo os sujeitos surdos, há alguma satisfação quanto ao uso, contudo são apontadas críticas a serem pensadas especialmente com respeito a questões linguísticas não contempladas nestas TAs.

O aperfeiçoamento constante de novas tecnologias relacionadas à LIBRAS é apontado como fator imprescindível para seu efetivo uso em sala de aula ou em quaisquer outros espaços. Para tanto, um ambiente colaborativo que conte com o sujeito surdo como participante ativo deste aperfeiçoamento é desejável, sobretudo no que diz respeito a fatores linguísticos como a constante inserção de mais vocabulário; os regionalismos em um país da imensidão do Brasil; as expressões corporais e faciais que se configuram como parte essencial e gramatical de uma língua que é de sinais, portanto icônica, imagética, repleta de

movimentos que não pode e nem deve ser contida sob a pena de empobrecê-la.

Para além das questões linguísticas, mas também aliadas a elas, há ainda o desafio de perceber a cultura do sujeito surdo em sua mobilidade constante; e este fato passa pelo protagonismo do sujeito surdo não apenas como parte de equipes criadoras de TAs, contudo como essência de cada pequeno deslocamento que se almeje nas TAs.

É interessante observar a TA apontada como ótima, boa e importante pelos universitários surdos, a TV INES. Esta TA não se propõe a traduzir sinais, veicula a cultura surda através de diferentes programações pensadas a partir da LIBRAS, em contextos reais, veiculando conhecimento e a cultura surda.

Portanto, para qualquer ação inclusiva, inovadora e acessível pretendida com respeito TAs relacionadas à LIBRAS, sobretudo no Ensino Superior, que chegue até as ações de professores em sala de aula, deve-se considerar o protagonismo do sujeito surdo, as possibilidades de dar lugar às singularidades dos sujeitos surdos, a riqueza de sua língua e cultura em suas diferenças exatamente por não ser oral.

Referências

BERSCH, R.; SARTORETO, M. L. **Tecnologia Assistiva.** Porto Alegre, RS, 2013. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL**. Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5296.htm>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CENTRAL BRASILEIRA DE NOTÍCIAS. Velocidade média da internet no Brasil cresce 11% em 2014. São Paulo: REPÓRTER CBN, 30 set. 2014. Disponível em: <http://cbn.globoradio.globo.com/editorias/reporter-cbn/2014/09/30/VELOCIDADE-MEDIA-DA-INTERNET-NO-BRASIL-CRESCE-11-EM-2014-DIZ-ESTUDO.htm>. Acesso em: 10 fev. 2017.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETTERSON, A. A. de. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p.23-44.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para Interculturalidade e o Plurilingüismo**.** In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

_____. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira**. Currículo sem Fronteiras**. Pelotas, v. 10, n. 1, p. 33-48, jan./jun. 2010.

ORLANDI, E. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

SANTOS, M. A. **Nós só conseguimos enxergar dessa maneira:** representações e formação de educadores. 2010. 179 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos**.** Rio de Janeiro: WVA, 1991.

STROBEL, K. L. **Surdos:** vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

PISAR NO CHÃO DA ESCOLA, PRODUZIR CONHECIMENTOS E FORMAR PROFESSORES: DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL

Ana Luiza de França Sá
Mestre em educação - Instituto Federal de Brasília-IFB

Bruna Lourenção Zocaratto
Mestre em Linguística Aplicada - Instituto Federal de Brasília- IFB

RESUMO

Este relato de experiência tem como objetivo ampliar a visão sobre a formação de professores de áreas específicas em relação à necessidade de se oportunizar vivências no âmbito escolar. O projeto piloto desenvolvido pelas autoras se deu em uma disciplina de um curso de licenciatura em língua estrangeira do Instituto Federal de Brasília- IFB onde os estudantes deveriam articular os conhecimentos específicos da área de formação e o oficio docente em um espaço escolar público dos anos finais do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada para a realização do trabalho foi a pesquisa-ação de René Barbier (2007) que oportuniza a reflexão das ações desenvolvidas pelos estudantes e professoras. Essa experiência possibilitou a reflexão do grupo de professores do curso de licenciatura em torno da formação para a docência a despeito dos conhecimentos da língua sem uma relação de predominância entre elas, mas com intuito de estabelecer um vínculo mais próximo ao longo do curso de formação com o espaço destinado a atuação docente aqui entendido como a escola. Apesar de considerarmos a escola como espaço de atuação do trabalho do professor não acreditamos que este seja o único lugar em que conhecimentos são produzidos. No entanto, a obrigatoriedade e o contrato silencioso feito neste espaço eleito pela sociedade para produção de conhecimentos, nos impulsiona a pensar alternativas de organização e da estrutura escolar que possam gerar mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem que permeiam a formação inicial de professores, considerando os desafios atuais da profissão e a importância dada a este espaço que, sem nos consultar previamente pelo seu caráter obrigatório, atua de forma a desconsiderar as necessidades de estudantes e suas singularidades culturais presentes no cotidiano escolar. Como resultado do paradigma atual presente na educação escolarizada prevalece o discurso que coloca em dicotomia a teoria e prática na formação inicial de professores.

Palavras-chave: formação de professores, cotidiano escolar, teoria e prática.

Introdução

O processo de consolidação e expansão da rede federal de educação profissional contemplou os cursos de licenciatura como demanda social para o provimento de vagas de professores na rede pública no sentido de construir espaços de referência de formação para a educação técnica e profissional e para professores em exercício na seara da formação continuada para a educação básica.

De acordo com a lei 11.892 de 2008 (BRASIL, 2008) a oferta de cursos de graduação nos institutos federais deveriam ser na modalidade licenciatura preferencialmente nas áreas de ciências (química e física) e matemática.

Diferentemente de outros institutos no Brasil, o Instituto Federal de Brasília-IFB em sua estrutura *multicampi* apoiou sua oferta inicial de licenciatura na área de Letras como os cursos de Letras Espanhol, Letras Português e Letras Inglês. Apesar de Brasília já ter

possuído no passado uma escola técnica federal (Escola Agrotécnica de Brasília) é somente com a publicação da lei com a prerrogativa da estrutura *multicampi* que a construção de possibilidades de acesso da maior parte da população do Distrito Federal que está localizada nas regiões ao redor do plano piloto se constituiu como uma importante iniciativa de formação para o trabalho na região do Planalto Central.

O levantamento das necessidades das regiões onde se encontram os cursos de formação em nível de graduação do IFB levou em consideração, sobretudo o perfil de professores que constituíam seus *campi*. No que se refere às licenciaturas, essa metodologia tem gerado alguns obstáculos tornando-se desafiador lidar com a evasão, sentidos da docência, formação da identidade do professor e diálogo com a rede pública de educação básica. Entretanto, os desafios são postos como possibilidades de pesquisa e intervenção de modo a contribuir com a qualidade da educação básica.

A estrutura dos cursos de licenciatura do IFB obedece às novas diretrizes de formação de professores com a inserção da componente curricular "Prática de Ensino" como um apoio a formação (CNE/CP nº 02/2015 p. 31). Apesar da ideia dada pelo legislador sobre a necessidade de uma formação mais ampla e completa para os professores (as) ainda há a concepção de que os problemas têm origem na falta de conhecimentos teóricos e, nesse sentido, é preciso aumentar a carga horária de aulas para que sejam supridas suas lacunas. No entanto, não considera o perfil dos estudantes que são contemplados com as políticas de democratização do acesso à educação superior que tem como principal representante os institutos federais, além de outras iniciativas nos últimos treze anos como o Financiamento Estudantil- FIES e o Programa Universidade para Todos- PROUNI.

As particularidades desses estudantes colocam em risco a intencionalidade dessa formação sugerida pelo texto legal na medida em que as condições concretas de vida não permitem uma extensão da formação, pois as condições sócio-econômicas inviabilizam a permanência dos estudantes nas instituições. Entretanto, não estamos advogando por uma formação aligeirada e sem aprofundamento científico, mas o que vislumbramos enquanto professoras é que essas particularidades sejam levadas em consideração postos os desafios que se colocam no cotidiano escolar e que representam o objeto para o qual a formação deve ser direcionada.

Em um de seus estudos, GATTI (2009) apresenta dados do perfil dos estudantes de licenciatura em Letras (nomenclatura genérica, pois não há distinção entre letras português ou língua estrangeira) onde o sexo predominante entre os estudantes destes cursos é o feminino, um total de 82,8% do universo analisado. Essa característica deve ser considerada quando

tratamos de políticas contra evasão e permanência de estudantes, pois além das questões relacionadas à feminização do magistério está a dificuldade de mulheres em se manterem nos cursos de graduação ao enfrentar questões referentes aos cuidados maternos, conciliar estudo e trabalho e, em sua maioria, sendo a única provedora do lar de acordo com as configurações atuais da família brasileira que giram em torno da figura da mãe/mulher a chefe de família. Este dado nos é especialmente tocante, pois exige dos professores da formação inicial um grau de flexibilidade e estratégias de ensino diferenciadas que contemplem as outras atividades desenvolvidas pelas estudantes fora do ambiente acadêmico e que se não consideradas podem levar à evasão e, de forma ainda mais problemática, o desinteresse pela profissão, o que impactará, em longo prazo, a educação básica quando de sua atuação como professoras. Considerando ainda que nos cursos de licenciatura mais de 28% responderam a pergunta "Por que quero se professor" relacionando às possibilidades de uma segunda opção de emprego, a caracterização da profissão docente como "bico" é alarmantemente aumentada nesse grupo de profissionais.

A autora aborda a condição sócio-econômica dos estudantes de licenciaturas e aponta que 23% desses estudantes trabalham e contribuem com a renda familiar (GATTI, 2009). Percebemos, contudo, que essa característica é peculiar quando se trata dos estudantes dos institutos federais e em particular do Instituto Federal de Brasília ao se considerar a forma de ingresso no curso através do Sistema de Seleção Unificada do MEC e o baixo grau de competitividade que os cursos possuem por ainda não terem passado pela avaliação do SINAES[1]. Consideramos que esses dados devem ser aprofundados para gerarem novas informações sobre as necessidades dos estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura do IFB. Acreditamos que indicam mudanças necessárias nos currículos que contemplem as singularidades dos estudantes. Além disso, as metodologias e organização do tempo dedicado à formação inicial são outros aspectos que poderão contribuir para sua qualidade exigindo uma flexibilidade e autonomia do estudante no processo de constituição da identidade docente que dialogue com as reais condições da educação básica pública no Distrito Federal.

De acordo com Nóvoa (2016) a formação de professores é uma experiência

[1] O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior-SINAES credita às universidades e instituições de ensino superior após o período de duração dos cursos de graduação das primeiras turmas. A cada quatro anos, os estudantes são submetidos a avaliações do Exame Nacional de Desempenho Estudantil-ENADE e avaliações externas realizadas por profissionais renomados na área de educação superior. O primeiro curso de Licenciatura do IFB (Licenciatura em Dança) foi criado em 2013, portanto, as primeiras turmas das licenciaturas em Letras ainda não passaram por avaliação.

individualizada e que não deve ser levada a cabo sem a consideração das histórias de vida, auto conhecimento e vivências pessoais. Segundo este autor, a experiência de ser professor deve ser fundamentada num processo constante de auto reflexão e que não se finaliza ao término do curso de licenciatura e, sim, participa de toda a vida dos professores.

Nesse sentido, a formação de professores oferecida atualmente se encontra no centro da contradição qualitativo e quantitativo. De um lado temos uma legislação que reivindica uma formação de qualidade, porém em seu viés quantitativo com aumento de carga horária e um curto espaço de tempo e, de outro, a consideração das singularidades pessoais econômico-sociais dos estudantes de licenciatura, futuros professores. Articular essas duas dimensões é o desafio que se coloca para os professores em nível de formação inicial, docentes do ensino superior e, nesse caso particular, dos institutos federais de educação que abarcaram as licenciaturas como um dos objetivos da instituição.

Pensamos que existem alguns pontos que devem ser considerados para que essa articulação se faça necessária dos quais destacamos no diálogo próximo com as escolas de educação básica a superação da dicotomia teoria e prática, reflexo das políticas de formação. A proximidade que se exige das instituições de ensino superior com a escola pode ser uma geradora de mudanças nos formatos dos cursos de licenciatura que tem enfatizado os conhecimentos específicos da área (como inglês, matemática, etc) em detrimento dos conhecimentos do ofício docente que envolvem a reflexão sobre a organização da educação brasileira e suas políticas públicas advindas de movimentos de enfrentamento e resistência encabeçados por professores de todo o país, pois historicamente não se vêem mudanças em educação no Brasil que não sejam por meio da luta organizada.

Deteremos-nos nesse trabalho problematizando a escola e o discurso recorrentemente disseminado entre professores sobre a dicotomia existente entre teoria e prática, objeto da experiência que descreveremos a seguir.

A pesquisa-ação como pressuposto para produção teórica

A metodologia utilizada concentra-se na abordagem qualitativa de pesquisa como caminho para a produção teórica para que se alcançassem os objetivos propostos na execução do projeto piloto. A construção metodológica que se pretendeu trilhar se deu por meio da Pesquisa-Ação de René Barbier (2007).

Para Babier (2007), o pesquisador que atua com a metodologia de pesquisa-ação é um *passeur* de sentido, o que reivindica o caráter criativo do ser humano em uma perspectiva multirreferencial. Os conhecimentos se tornam fontes de interpretação de uma realidade

concreta e que possibilita uma configuração em permanente mudança, tal como a organização social atual. A escola nessa perspectiva é espaço mutável no sentido de sua função social, acerca dos conceitos de ensino e aprendizagem e a torna um espaço singular para cada realidade investigada.

Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação no viés educacional é "principalmente uma estratégia de desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos" (p. 2). Dessa forma, a antecipação que se pretendeu na formação inicial de professores para mudanças em seus percursos didáticos/pedagógicos possibilita a formação para o exercício docente a despeito dos conhecimentos específicos igualmente relevantes, mas que tem desempenhado papel preponderante na formação de professores nos cursos de licenciaturas.

A disciplina Prática de Ensino III é ofertada para os estudantes da licenciatura acompanhada de outras disciplinas de núcleo comum (pedagógico) e específico (letras inglês) para os estudantes do 3º semestre de acordo com o currículo das licenciaturas do IFB. Na ocasião, devido a problemas relacionados ao número de professores no *campus*, a disciplina citada não iniciou suas atividades junto às outras disciplinas do semestre. Nesse momento, as autoras aceitaram o desafio de assumir a disciplina após iniciado o semestre para colocarem em prática algumas ideias sobre a formação de professores de área específica agregando os conhecimentos de nossos percursos individuais das áreas de educação e inglês. Para isso, foi desenvolvido um projeto piloto com objetivos que constavam do plano de ensino da disciplina apresentado e discutido com os estudantes. Esses objetivos eram:

- Analisar de forma teórica e prática o conceito escola e suas dimensões de organização: Projeto Político Pedagógico, Organização curricular, estrutura política e didático/pedagógica;
- Conhecer o histórico do ensino de línguas no Brasil e sua chegada ao ensino público obrigatório;
- Identificar as especificidades da adolescência e as possibilidades pedagógicas do ensino e aprendizagem de língua inglesa;
- Analisar os documentos oficiais que regem o ensino de língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental e seus impactos no cotidiano da escola;
- Superar o binômio teoria X prática a partir da observação/intervenção em uma escola de anos finais do Ensino Fundamental;

- Propor ações interventivas no ambiente escolar à luz da bibliografia estudada na disciplina.

Apesar de pretensiosos, cada objetivo foi modificado e outros acrescentados no diálogo permanente entre professoras e estudantes. A intenção inicial era que os estudantes relatassem suas angústias como futuros professores e as lacunas que por acaso identificavam na formação oferecida e que precisavam ser trabalhadas.

Para o alcance dos objetivos, cada encontro se deu com base em uma temática numa dinâmica que contemplasse os dois espaços destinados para o estudo pretendido: a escola e a sala de aula na instituição de ensino superior. A possibilidade de o trabalho ter sido realizado com duas professoras colaborou para que nossa presença fosse constante em ambos os espaços o que, porém não deixou de exigir um nível de autonomia e comprometimento dos estudantes no desenvolvimento das etapas do projeto piloto.

Nesta experiência, à medida que as ações do projeto piloto foram sendo executas, a produção teórica foi se construindo baseada no princípio da construção coletiva ao mesmo tempo em que se rompia com a dicotomia disseminada entre teoria e prática. A produção que foi gerada no trabalho coletivo entre estudantes e professoras possibilitou choques entre as realidades da escola e da instituição de ensino superior. Os embates vivenciados pelos estudantes tinham como objetivo vislumbrar possíveis movimentos de ruptura da dicotomia teoria X prática e que deveriam orientar as estratégias de formação conduzidas pelas professoras durante a disciplina, retornando ao campo empírico (escola) sempre que necessário.

Foram realizadas observações da dinâmica escolar, sobre o funcionamento da equipe gestora, dos encontros pedagógicos de professores e horários de coordenação individual dos professores de língua inglesa. As curiosidades dos estudantes acerca do funcionamento da escola e especificamente do trabalho do professor de inglês na escola pública inviabilizou que fossem feitas observações de aulas, mas foram produtivas mesmo diante do curto espaço de tempo destinado à conclusão da disciplina.

Foi elaborado um questionário para o professor de inglês da escola baseado nas informações que construímos ao longo dos estudos sobre a disciplina de língua inglesa na escola pública e análise dos documentos oficiais orientadores para o ensino de língua estrangeira nos anos finais do ensino fundamental. As perguntas do questionário tratavam da prática cotidiana do professor de inglês com o intuito de investigar a predominância de abordagens do ensino da língua na escola pública com base em um estudo singular.

A partir do questionário preenchido e além das observações realizadas decidimos marcar um encontro com o professor de inglês a fim de estabelecer um diálogo com base em duas perguntas orientadoras: **Em quais espaços são possibilitados momentos de aproximação do professor com os alunos (as)?**; e **Quais os tipos de dinâmicas o professor costuma fazer para fugir do modelo tradicional de ensino?** As perguntas foram definidas como orientadoras devido à intenção de se estabelecer um diálogo, mantendo a comunicação à medida que as repostas do professor viabilizassem outros questionamentos. Nesse momento o professor de inglês relatou que as habilidades mais enfatizadas no ensino de língua inglesa eram *listening* e *speaking*, o que para ele, significava uma mudança na relação estabelecida com os estudantes e modificações nas práticas pedagógicas utilizadas por ele rompendo com o modelo tradicional de educação identificado pelo professor como o uso de quadro e giz.

No encontro subseqüente ao diálogo com o professor o debate girou em torno da indissociabilidade presente nas habilidades da aprendizagem de língua estrangeira e questionamentos acerca da realidade escolar que inviabilizavam o trabalho com essas quatro habilidades. Esse embate entre o vivenciado e o estudado teoricamente gerou um espaço de reflexão por parte das estudantes que tentavam construir conceitos e interpretações sobre ações que poderiam contemplar todas as dimensões de ensino da língua inglesa e planejar propostas de atuação junto aos alunos do ensino fundamental que seriam testadas sobre sua eficiência. Nesse sentido, era oportunizado aos estudantes espaços de reflexão e produção sobre a prática docente para além dos conhecimentos teóricos e sem enfatizar o practicismo criticado nas metodologias de pesquisa-ação em educação. A articulação era necessária ser feita para que se chegasse a um consenso que se adequasse melhor aquela realidade específica e não na construção de métodos universais que possibilitariam o ensino de inglês na escola pública.

Os indicadores de mudanças de práticas a partir dos conhecimentos gerados pelos estudantes ao longo dessa experiência só será possível ser percebido quando de sua atuação como professores. Sem dúvida, a prática que se pretendeu fomentar ao longo do trabalho na intenção de articular teoria e prática e mais ainda, de se olhar para a realidade à luz de um conhecimento teórico que se encontra no passado, se converte a partir de nossa perspectiva como um princípio a ser levado a diante em todo o percurso de atuação dos futuros professores. Desse modo, coadunamos com Nóvoa (2016) que enfatiza o caráter longitudinal da formação docente que deve ser colocado a partir da formação inicial. Assim, a componente curricular Prática de Ensino é espaço de problematização da realidade e confronto teórico com o que é produzido na área e cabe ao professor levantar questionamentos e oferecer

oportunidades para que conhecimentos sejam produzidos a partir do chão da escola de educação pública.

Escola. O que eu tenho a ver com isso?

O ambiente escolar como *lócus* privilegiado de pesquisa é visto por nós como espaço genuinamente do ofício docente quando pensamos em formação de professores. Essa consideração não nos exime da crítica sobre a estrutura e organização da escola e que em parte é responsável pelos desafios colocados diante dos objetivos a serem alcançados por esta instituição principalmente ao que se refere às aprendizagens dos alunos.

Apesar de considerarmos a escola como espaço de atuação do trabalho do professor não acreditamos que este seja o único lugar em que conhecimentos são produzidos. No entanto, a obrigatoriedade e o contrato silencioso feito neste espaço eleito pela sociedade para produção de conhecimentos, nos impulsiona a pensar alternativas de organização e da estrutura escolar que possam gerar mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem que permeiam a formação inicial de professores, considerando os desafios atuais da profissão e a importância dada a este espaço que, sem nos consultar previamente pelo seu caráter obrigatório, atua de forma a desconsiderar as necessidades de estudantes e suas singularidades culturais presentes no cotidiano escolar. Como resultado do paradigma atual presente na educação escolarizada prevalece o discurso que coloca em dicotomia a teoria e prática na formação inicial de professores.

Ao longo da história a escola foi se constituindo, ora como espaço de destino para aqueles considerados improdutivos para o sistema capitalista, ora para aqueles que desfrutavam das oportunidades de lazer e cultura que a instituição proporcionava (SAVIANI, 2015). Essa configuração histórica nos permite entender a razão de algumas práticas escolares e pedagógicas que se perpetuam no interior da escola sem que seja um consenso geral sobre o porquê de suas permanências dado as mudanças culturais e de concepção e acesso ao conhecimento. Podemos citar como exemplo de práticas cristalizadas que se perpetuam no interior das escolas o momento da chamada onde é exigido o silêncio e a disciplina para que o ritual se conclua mesmo quando o professor já conhece seus estudantes. Mais grave ainda são as práticas atuais de encaminhamento de estudantes aos serviços especializados de apoio a aprendizagem que pretendem investigar supostos transtornos mentais que retiram do pedagógico e transferem para o biológico a solução dos problemas educativos (SÁ, 2014).

Na experiência desenvolvida pelas autoras, a escola aparece como um espaço de possibilidades na visão dos estudantes da licenciatura, pois de acordo com os relatos produzidos “a gestão da escola foi muito aberta em nos receber e logo nos indicou a leitura do Projeto Político Pedagógico- PPP que nos daria uma visão geral de como a escola funciona”. Mesmo diante da crítica realizada com os estudantes no decorrer da disciplina, sua vontade e implicação na execução do trabalho deu margem para uma visão positiva do espaço escolar pensando em ações de intervenção que seriam realizadas por eles.

Atribuímos essa visão positiva ao fato de a escola e sua equipe gestora ter se apresentado de forma aberta para os trabalhos da disciplina mediante um vínculo que foi proposto por nós devido a proximidade geográfica das duas instituições. Ao longo da investigação-ação, as professoras da licenciatura se prontificaram a receber as demandas dos professores da escola de modo a viabilizar nossa entrada naquele espaço junto aos estudantes.

Considerações a serem desenvolvidas

Faremos apontamentos de aspectos que consideramos relevantes para a formação que oferecemos no IFB possibilitando generalizações para os demais profissionais que se comprometem a partir de seu trabalho nas instituições de ensino superior, com a educação pública de qualidade.

- Chegamos ao ponto em que, de um lado a legislação reivindica uma formação de qualidade, porém em um viés quantitativo, e de outro as singularidades dos estudantes de licenciatura, futuros professores. Articular essas duas dimensões é o desafio que se coloca para os professores de formação inicial e, nesse caso particular, dos Institutos Federais de Educação que abarcaram as licenciaturas como um dos objetivos da instituição.
- Pensamos que atuar no sentido de concretizar tal articulação parte da manutenção de um diálogo próximo entre instituições de ensino superior e escolas de educação básica. Quanto à responsabilidade das instituições de ensino superior para com a educação básica, Gatti (1992) defende que longe de representar uma mudança radical que impacte de fato a educação básica, as universidades, de forma descontínua, inviabilizam ações que não geram uma sistemática de formação inicial e continuada comprometida com a qualidade da educação. Nosso posicionamento em relação ao exposto pela autora é o de contribuir para a formação inicial e continuada de modo que as ações dos estudantes na escola possam colaborar para mudanças necessárias que vemos urgentes na educação escolarizada, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental. As especificidades dessa fase da vida e as demandas dos profissionais da escola em relação aos alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem ou

estão fora da faixa etária são um desafio que há muito é colocado para os profissionais da educação. É preciso conciliar as perspectivas educacionais dos jovens com as possibilidades que a escola oferece. Essa discussão traz à tona a contextualização sócio-econômica como inerente ao ato educativo e que não pode acontecer sem uma intencionalidade pedagógica. O choque entre culturas que existe hoje no cotidiano da escola ao invés de riqueza e diversidade é visto como incompatível, desarranjo, problema e muitas vezes como transtorno biológico.

- A superação da dicotomia teoria e prática e as mudanças nos formatos dos cursos de licenciatura que enfatizam os conhecimentos específicos da área em detrimento dos conhecimentos do ofício docente precisam contemplar a reflexão sobre a organização das políticas públicas de educação advindas de movimentos de enfrentamento e resistência encabeçados por professores de todo o país. De acordo com Pimenta (1995), o estágio ou prática de ensino sempre esteve presente de formas variadas nos currículos de formação de professores. No entanto, os obstáculos enfrentados para conciliar dois momentos que sempre foram considerados distintos nessa formação (teoria específica e conhecimentos pedagógicos) colaborou para as dificuldades enfrentados nas diversas experiências brasileiras de formação de professores e que respaldaram o discurso que prevalece até os dias atuais sobre teoria e a prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer Conselho Nacional de Educação** nº 02/2015.

BRASIL. **Lei 11.892/2008**

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** São Paulo: Liber livros, 2007.

GATTI, Bernadette Angelina (coord) e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa**. n 81, pp 70-74. Maio 1992.

NÓVOA, Antônio. Palestra proferida no **VIII Colóquio de Psicologia Escolar** do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. 22/jun 2016. Brasília, DF.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 94 pp. 58-73, ago, 1995.

SÁ, Ana Luiza de França. **"Tenho um aluno com transtorno de aprendizagem":** a subjetividade social de professoras em uma escola pública do Distrito Federal. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação, UnB, 2014.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. Texto compilado de vários trabalhos do autor disponível em: http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf. Acesso em 12/07/2016.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 31, n 3, p. 443-466, set/dez, 2005.

PRA QUÊ EU PRECISO APRENDER ISSO!? TROCA DE EXPERIÊNCIAS E SABERES NO QUILOMBO SÃO JOSÉ DA SERRA

Bárbara Romeika Rodrigues Marques (CEFET-RJ)
Letícia Bezerra de Lima (CEFET-RJ)
Rita de Cássia Stutz Emerich (UERJ)

"Se eu soubesse que cê vinha
Eu mandava te esperar
Mandava amarrar canoa no laço verde do mar"
(Mãe Zeferina)

RESUMO

A presente proposta de relato de experiência tem como objetivo compartilhar as experiências de aprendizagens, as trocas de saberes e as vivências pedagógicas na comunidade quilombola São José da Serra (RJ), iniciadas com o projeto de extensão do CEFET Campus Valença RJ intitulado "Quilombo São José da Serra: valorização da cultura e memória afro-brasileira em Valença (RJ)", a partir de março de 2015. Realizado com apoio institucional, o projeto tem como perspectiva propor novos saberes e viabilizar a ampliação dos conhecimentos a partir de encontros semanais, principalmente, com as crianças e os jovens quilombolas. Com vistas ao fortalecimento da identidade, cultura e memória afro-brasileira em Valença propomos, também, intermediar a entrada de jovens quilombolas no quadro de discentes do CEFET-RJ – com o reforço escolar direcionado para o conteúdo comumente presente nas provas da seleção anual, bem como na atenção às logísticas comuns aos processos de seleção. Uma das principais vitórias já conquistadas foi o ingresso de dois jovens quilombolas no quadro de discentes da instituição, na seleção realizada no ano de 2015. A presença cotidiana e a construção das relações destes dois jovens na instituição, permeia o ambiente de aprendizagem com os aspectos da diversidade e reforça os múltiplos aparatos do conhecimento – em virtude, principalmente, da bagagem cultural, empírica, relacional da vivência quilombola. Além disso, o projeto tem viabilizado aos alunos e alunas da instituição as relações de trocas e experimentações com as idas ao quilombo, uma vez que são incentivados a desenvolverem atividades educacionais, lúdicas, inter/ transdiciplinares, ressaltando coletividades e troca de saberes. Buscamos, nas vias do presente relato, um enredo para nossa experimentação enquanto coordenadoras-colaboradoras do projeto e principalmente como aprendentes dos saberes tradicionais, coletivos, ancestrais, corriqueiros e, enfim, que traduzem a potência existencial dos modos de ser e habitar no Quilombo São José. Para além dos aparatos didáticos de nossa prática, buscamos evidenciar os movimentos das trocas de saberes, competências e habilidades que ancoram o cotidiano do projeto. A experimentação intuitiva de nosso fazer coletivo aponta para os desafios comumente postos pela/na educação não-formal e tece os percursos identitários, culturais e políticos de ser e estar quilombola, em suas dinâmicas infindáveis e indizíveis.

Palavras-chave: Quilombismo; Educação Não-Formal; Saberes Múltiplos; Cultura; Identidade.

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta percursos e experiências colhidas no desenvolvimento do projeto de extensão intitulado “Quilombo São José da Serra: valorização da cultura e memória afro-brasileira em Valença (RJ)”, desde março de 2015. Realizado com apoio institucional do CEFET/RJ, o projeto tem como perspectiva propor novos saberes e viabilizar a ampliação dos conhecimentos a partir de encontros semanais, principalmente, com as crianças e os jovens quilombolas. Com vistas ao fortalecimento da identidade, cultura e memória afro-brasileira em Valença propomos, também, intermediar a entrada de jovens quilombolas no quadro de discentes do CEFET-RJ – com reforço escolar direcionado para o conteúdo comumente presente nas provas da seleção anual, bem como na atenção às logísticas comuns aos processos de seleção, uma vez que o Quilombo São José está localizado a 51 quilômetros das instalações do campus. Atualmente, oferecemos dois cursos em nível médio profissional: Curso Técnico Integrado em Alimentos e Curso Técnico em Química, conhecimentos que podem ser revertidos para a comunidade local, relacionado ao trato com a terra, alimentação e posteriormente, geração de renda por parte dos pequenos produtores.

Uma das principais conquistas foi o ingresso de dois jovens quilombolas no quadro de discentes da instituição, na seleção realizada no ano de 2015. A presença cotidiana e a construção das relações destes dois jovens, na instituição, permeia o ambiente de aprendizagem com os aspectos da diversidade e reforça os múltiplos aparatos do conhecimento – em virtude, principalmente, da bagagem cultural, empírica, relacional da vivência quilombola. Além disso, o projeto tem viabilizado aos alunos e alunas da instituição as relações de trocas e experimentações com as idas ao quilombo, uma vez que são incentivados a desenvolverem atividades educacionais, lúdicas, inter/ transdisciplinares. Atualmente, contamos com a participação de um bolsista, que está no 4º

Buscamos, nas vias do presente relato, um enredo para nossa experimentação memorialística enquanto docentes do CEFET Valença/ RJ – das disciplinas de Filosofia e Sociologia, coordenadoras do projeto e principalmente como aprendentes dos saberes tradicionais, coletivos, ancestrais, corriqueiros e, enfim, que traduzem a potência existencial dos modos de ser e habitar em São José. Ademais, consta neste texto o relato de experiência de colaboradoras do projeto, que ampliam a percepção do todo objetivado.

OBJETIVOS

O objetivo central do projeto é o de concatenar percepções e maneiras de se dizer e se reconhecer quilombola, afinal, cabe indagar: de que modo o discurso legitimador é o ponto de partida para ser e querer ser quilombola? O que é ser quilombola?

O projeto tem como objetivo central propor o escambo de novos saberes a partir de encontros semanais, principalmente, com as crianças e os jovens quilombolas, com vistas ao fortalecimento da identidade, cultura e memória afro-brasileira em Valença-RJ.

Para além dos aparatos didáticos de nossa prática, que, além do nosso fazer experimental e intuitivo, não recebe o selo de nenhuma metodologia específica, buscamos evidenciar os movimentos das trocas de saberes, competências e habilidades que ancoram o cotidiano do projeto. A experimentação intuitiva de nosso fazer coletivo aponta para os desafios comumente postos pela/na educação não-formal e tece os percursos identitários, culturais e políticos de ser e estar quilombola, em suas dinâmicas infindáveis e indizíveis.

As atividades consistem em promover o incentivo aos estudos escolares, sobretudo, para a preparação dos jovens quilombolas para a prova de seleção do Integrado CEFET Valença/RJ, bem como propor e promover encontros, na própria comunidade, com temáticas distintas, por exemplo: promoção da saúde do corpo e da mente, empoderamento intelectual, oficinas com atividades lúdicas que envolvam o raciocínio intuitivo, cooperativo, lógico, crítico, buscando despertar interesse e entusiasmo nas relações de aprendizagem. Além disso, dialogamos coletivamente com as professoras da escola municipal da comunidade (atualmente são duas professores concursadas) em parceria com as nossas alunas do curso de Pós-Graduação em Educação e Ensino oferecido neste campus, considerando as especificidades da educação quilombola, fortalecendo o ensino e aprendizagem das crianças do ensino fundamental e ressignificando a cultura africana e afro-brasileira nestas imbricações.

Ademais, focamos nos instrumentos culturais, construtivos e dialógicos para produzir um material didático na temática da cultura afro-brasileira, junto com os jovens e crianças quilombolas, garantindo a aplicabilidade da lei 10.639/03, que tem como obrigatoriedade o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira. O material está atualmente em construção coletiva, tem o caráter colaborativo e buscará a originalidade da expressão de cada uma das partes envolvidas no projeto: produção de vídeos de curta duração sobre o Quilombo São José, escritura de livros infantis, particularidades da vida campesina de São José em suas relações com as tradições afro-brasileiras, modos de criar e recriar história e cultura negra.

Vale dizer que já temos dois alunos quilombolas dentro do quadro discente (curso Integrado de Alimentos), reflexo do resultado positivo que tivemos do trabalho desenvolvido ao longo do ano de 2015. Neste sentido, nossa proposta é aprofundar as atividades relacionadas com a nossa prática pedagógica, estabelecer com mais relevância os laços de parceria com a comunidade quilombola de São José, estreitar as relações já em andamento entre servidores e alunos do CEFET Valença e a comunidade – bem como os outros campi, em especial, o NEAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros) – CEFET-RJ, uma vez que o canal está aberto para demais projetos e pesquisas

MÉTODO

Para a realização do referido projeto de extensão, buscamos trabalhar aspetos das práticas educacionais, culturais, sociais – e por isso políticas – em diálogo com os meandros da investigação teórica acerca da comunidade quilombola de São José. A nossa preparação para adentrar neste novo universo consiste em fazer uma pesquisa bibliográfica sobre a história do Quilombo São José, com as principais referências na área, como MATTOS (2005-2006), que é professora vinculada ao Labhoi (Laboratório de História Oral) da Universidade Federal Fluminense. Além disso, ganhamos um livro da própria comunidade, que retrata a história do jongo e da comunidade – o livro acompanha um cd com registros das músicas jongueiras de São José. Os relatos de experiências, narrativas e sentidos conferidos a partir dos diálogos travados com os próprios sujeitos constitutivos da comunidade são imprescindíveis para construirmos nossas percepções e muito nos auxiliam na formação de uma percepção sobre o *ser* e o *estar* quilombola, seja pelo viés cultural, social, político, estético e, sobretudo, humano.

Para o CEFET-Valença-RJ, esta é a primeira oportunidade de se realizar um projeto de extensão desta natureza. Ele é desenvolvido na escola municipal que está localizada no interior da comunidade. Os encontros acontecem aos sábados, à tarde. Sempre preocupadas em não impor qualquer forma de pensar e nem desrespeitar os saberes tradicionais, semana a semana, trabalhamos a oralidade e a escrita, aspectos da ludicidade, intuição, cooperação, dentre outros. Uma questão balizadora perpassa nossas discussões: promovemos autonomia e incentivamos os aspectos emancipatórios nos distintos caminhos formativos?

Essas questões acompanham e balizam nossa prática, pois compartilhamos da noção de que nada do que for externo ao próprio desejo de cada um daqueles jovens de São José deve sobrepor. Se o desejo do adolescente, já consciente da inserção cultural dos seus pares,

for dar continuidade aos ensinamentos passados oralmente pelo legado das gerações e, portanto, se desejar prescindir do leque de conhecimentos acadêmicos e seguir o ciclo de engajamento local com a própria terra ou em alternativas locais, assim deve ser. O que nós, professoras-colaboradoras, fazemos questão de apontar nessa troca com a comunidade é a familiaridade com outras perspectivas e modos de relacionamento com conhecimento, com outras formas de inserção no mundo, incluindo desde os aspectos técnicos do conhecimento até o fato de que munidos desse conhecimento a sabedoria atinge níveis políticos, bem como queria Paulo Freire em suas postulações educacionais. "Emancipar" o jovem de São José significa antes muni-lo da percepção de que ao se fortalecer culturalmente também os aspectos da política e da autonomia de cada um dos sujeitos estão garantidos.

Temos também a apresentar a instituição CEFET/RJ e convidar a comunidade a usufruir o que é publico e gratuito, para a com eles indagar: o que esta instituição tem a oferecer ao sítio São José? Como um curso técnico de Química ou em Alimentos, uma graduação em Administração ou em Engenharia de Alimentos (que são os atuais cursos oferecidos pelo CEFET/RJ, campus Valença) pode fortalecer economicamente a comunidade? De outro modo, o Cefet tem muito a ganhar na vivência com os jovens quilombolas. Nós, professoras-colaboradoras, temos percepção a cada construção cotidiana, e a cada semana em que estamos no Sítio São José fortalece em nós algo que nem sabemos exatamente como nomear, mas que nos convida a estarmos de volta, e querer estar.

Se estamos reunidas em círculo para conversar sobre o Jequitibá da comunidade ou sobre a plantação de eucalipto; se lemos juntos e juntas uma matéria que trata da indústria cultural e discutimos racismo expresso e velado; se enfatizamos aspectos do consumismo a partir de imagens tiradas de propagandas; se brincamos com as crianças de teatralizar histórias da luta da cultura africana e afro-brasileira.... a própria inserção na comunidade se faz, em si, como percurso formativo para nós, professoras-aprendentes. Experimentar o quilombo São José é, para nós, a evidência de que o saber que se dá antes mesmo do aporte conceitual presente nos livros tido como clássicos.

DESENVOLVIMENTO

A história do quilombo São José da Serra se aproxima de trajetórias encontradas em outros espaços de quilombolas: de terras ocupadas sob égide da subordinação senhoril ao reconhecimento de pertencimento e unidade territorial conquistada sob alcunha da identidade negra e direito conquistado. São José conheceu realidades distintas ao longo do processo de

constituição quilombola: concessão inicial da terra pelo então fazendeiro aos trabalhadores negros subordinados, tentativa de subjugar a mão de obra dos povos ali residentes – como se a condição de habitar a terra concedida requisitasse como moeda de troca a sujeição infinita dos corpos – a tentativa de expropriação póstuma, a articulação entre a comunidade negra pela construção de uma identidade e pela busca do reconhecimento quilombola, em decorrência da aplicabilidade do artigo 68 da Constituição federal de 1988.

A comunidade quilombola São José da Serra, está localizada na Serra da Beleza, no município de Valença (RJ). Em uma área de 476 hectares, abriga cerca de 150 pessoas, cujos ancestrais vieram principalmente de Angola, no período do tráfico de seres humanos escravizados entre os séculos XVI e meados do século XIX. Em mais de 150 anos de existência, o quilombo é o espaço de desenvolvimento social e de memória da cultura ancestral, onde mantém viva a história dos antepassados e recriam cotidianamente a sua própria trajetória coletiva.

O modo de vida camponês poderia se dizer de qualquer outro território de campo, mas alguns elementos mais específicos e determinantes conferem a unidade quilombola. Reafirmações cotidianas da cultura negra e religiosidade africana e as implicações do sincretismo brasileiro concatenam sítio e quilombo, de modo que estar em São José tanto é o exercício de uma comunidade campesina que bem articula o convívio coletivo quanto a experiência de um aparato sócio-cultural de visibilidade do povo africano, no reconhecimento dos sentidos de ser e pertencer a uma identidade étnica essencialmente negra. Assim, a herança cultural e material cria em São José uma atmosfera de sentidos e pertencimentos caros aos processos de resistência cultural e da luta pela constituição identitária, que também é reparo da barbárie estabelecida historicamente contra a população negra.

A relação com a terra, o modo da convivência comunitária e a percepção das especificidades étnico-raciais que permeia as falas dos que ali habitam são suficientes para conferir o brio necessário às novas gerações, que vão se afirmando sob direitos antes escamoteados aos seus ancestrais. Cada uma das histórias de vida de São José representa centelhas de resistência, força e luta. A memória passa a ser o escudo com o qual cada pertencimento se estabeleça como contraponto ao que a história de uma barbárie reservou ao povo negro, nas condições de vida impostas pelo sistema escravista.

Na figura do líder da Associação da Comunidade Quilombola São José da Serra, Toninho Canecão, compete a ele a articulação entre os moradores da localidade. Nosso projeto de extensão só pôde ser implementado com o conhecimento prévio de Toninho e após

o aval da comunidade. Não há nada que possa ser decidido unilateralmente e nem imediatamente. Este seria o nosso primeiro aprendizado.

Para se chegar ao Toninho foram necessárias duas viagens pela região de São José e Santa Isabel, depois, outra viagem a São José para reunião coletiva. Tudo deveria ser tratado pessoalmente. Consideramos um aprendizado porque acostumados com a vida na capital do Rio de Janeiro e com fácil comunicação via internet e telefonia, percebemos que seria preciso "desacelerar" o nosso ritmo e estar disponível a uma nova forma de sociabilidade, caso realmente quiséssemos tocar o projeto a frente.

Estar em São José é vivenciar permanentemente a resistência em terra quilombola. Cabe ressaltar a experiência que tivemos no final do mês de abril de 2015 quando todos os moradores receberam, finalmente, a posse definitiva da terra da localidade que é denominada "fazenda", ou melhor, a chamada "imissão de posse". Um processo longo, que segundo Toninho, teve a duração de vinte anos de luta, entre o reconhecimento do governo federal como comunidade "remanescente de quilombo" (em 1999), o reconhecimento da Fundação Palmares (em 2006), a titulação da terra por parte do INCRA (em 2009), até a conquista daquilo que lhe é de direito, ou seja, o território. Não foram poucas as retaliações que os moradores enfrentaram como a perda do emprego nos serviços agrícolas na parte da terra do antigo proprietário, as tentativas de cooptações para amenizar a situação legal e judiciária e até pouco tempo atrás "a restrição das terras para o plantio imposta pelo fazendeiro". O que os mantiveram fortes na luta foram certamente o compartilhamento dessa identidade cultural, os laços de solidariedade entre as famílias.

A pergunta passa a ser: o que aprendemos, o que trocamos? Vivenciamos cotidianamente as realidades individuais e coletivas, e procuramos desvendar através das falas dos sujeitos, os elementos étnico-raciais que lhes conferem identidade e força e investigamos de que modo a discussão sobre identidade se relaciona com a construção do território, e por quais vias as implicações no espaço e na memória dos povos se constituem nas relações estabelecidas, na produção de saberes e conhecimentos.

Além do que nos propomos compartilhar com as crianças e jovens de São José, nosso trabalho é o ponto de partida para as considerações culturais, históricas, sociais e políticas que se apresentam para nós, ao longo do cotidiano dos encontros. A vivência corriqueira em São José potencializa nossas percepções do que é ser quilombola, apresentando-se para nós enquanto sentido vivo, construído em cada fazer.

Por esse viés, cabem a nós, professoras de Sociologia (Letícia Bezerra) e de Filosofia (Bárbara Marques), e Rita Stutz – colaboradora do projeto, estudante de Filosofia (UERJ) –

as questões: por que o aluno quilombola precisa se munir, por exemplo, de um conhecimento acadêmico da Sociologia, da Filosofia, sabendo que estes campos conceituais estão permeados do caráter exclusivista do saber canonizado e tornado branco, eurocêntrico, distante léguas de um cotidiano mestiço, brasileiro, tropical? E a resposta se dá na mesma proporção que qualquer um de nós, habitantes desse Brasil de múltiplos saberes, nos apropriamos desse saber – e de tantos outros – como Oswald de Andrade nos ensinou: comendo-o, na mais irrestrita antropofagia, para que possamos aprender, com o legado de uma tradição, a reescrever nossa própria história e assim sejamos induzidos sem nenhum receio a popularizar nossos tratados sociológicos, nosso trato próprio com outras formas de filosofar. Por esse mesmo viés viriam as questões: o que implica ao sujeito o domínio das regras lingüísticas da produção textual? Dominar as verdades da matemática confere autonomia a um sujeito? Enfim, se temos algo a oferecer àqueles estudantes do São José, certamente não se encerra apenas no domínio de um sem-número de normas comuns ao conhecimento acadêmico, mas perpassa a convicção de que o envolvimento com o conhecimento nos fortalece para que cada um de nós chegue a ser o que se é.

Por isso a dimensão do nosso encontro se dá pelo escambo: a cada ida aprendemos um tanto com o modo de cada um pertencer à comunidade, de se relacionar com os pares, com os animais, com a terra, com espaços. Em troca temos a oferecer alguns aspectos do conhecimento: os que constam em livros e que formam conceitos e perspectivas históricas e os que também constituem nossas vivências humanas – e que intencionamos tornar ato político, garantidor de direitos e propulsores da máxima autonomia aos sujeitos envolvidos.

Como resultados já observados a partir dessa trajetória corrente, podemos perceber que o projeto reverberou não somente na comunidade quilombola, mas também na comunidade acadêmica do Cefet/RJ Valença. Alunos do ensino médio, da graduação, pós-graduação se envolveram nas atividades de modo que também desenvolvessem suas próprias ideias e autonomia dentro do espaço do projeto. Dedicaram-se de maneira exemplar, proporcionaram momentos de criatividade e ludicidade para as crianças e jovens. Contamos com algumas participações especiais de professores do campus e técnicos-administrativos, o que contribuíram para o fortalecimento do projeto de maneira interna. Na comunidade de São José, sempre contamos com a participação das pessoas que ali moram e vez ou outra, parentes que visitam a comunidade, participaram e participam dos nossos encontros. Contando que as aulas aconteciam aos sábados à tarde, consideramos que a adesão coletiva foi bem positiva.

Sobre as metas propostas e resultados obtidos, acreditamos que uma das mais importantes foi a aprovação de Vinícius Fernandes e Laiene Kelly na prova de seleção de

novos alunos no CEFET-RJ, campus Valença. Os dois estão matriculados no 1ano do ensino médio integrado ao curso técnico de Alimentos e estão morando com suas respectivas avós na cidade de Valença. A presença dessas duas pessoas no quadro de alunos do CEFET potencializa as oportunidades para ambos e consequentemente viabiliza o usufruto desse conhecimento como retorno à comunidade. Além de reconfigurar em muito as percepções dos demais alunos acerca dos sentidos de *ser quilombola,* posto que a maioria destes sequer tinha conhecimento da existência de um quilombo em seu município. Além disso, ao longo do desenvolvimento do projeto, contamos com a aproximação com outras instituições como UFF e UFRRJ. Esta última instituição, organizou conjuntamente com o Prof. Juliano Gonçalves, uma vivência no campo da agroecologia desenvolvendo atividades específicas que contaram com a participação de professores, discentes e moradores de São José.

Vale salientar que a comunidade quilombola avalia positivamente a presença do projeto de extensão. De acordo com a secretária da associação de moradores de São José, Luciene Estevão, o tempo provou que o projeto seria um sucesso e superou as expectativas iniciais. A colaboração entre comunidade e instituição, a troca de experiências que vem acontecendo desde março de 2015, evidencia a potência das parcerias e mostram o quanto as relações humanas intensificam inclusive os múltiplos sentidos que a Educação pode vir a ter.

CONCLUSÃO

Estar inseridas nesta comunidade tem trazido um grande aprendizado pessoal e que apesar de todas as dificuldades que é fazer este tipo de trabalho, tem sido gratificante poder repensar a prática docente. Para além de um ensino disciplinar, a Sociologia e Filosofia se mostram presentes de forma reflexiva e "transdisciplinar", a partir de aspectos da desconstrução de práticas engessadas e construção de outras perspectivas formativas.

O nosso trabalho logra êxito sobretudo pelo que não se escreve: nas entrelinhas de cada troca, nos cotidianos das experiências nossas de cada rompante de pertencimento a São José. Questões alinhadas ao envolvimento com a educação, no atual contexto histórico: nas ações e relações, nos sentidos que são conferidos ao conhecimento e na relação deste com os distintos modos e espaço de aprendizagem. Mas, afinal, de quais as armas podem se valer aqueles para quem a potência aprendente e ensinante torna-se clarão, no breu de questões já tão bem asseguradas pela força do *assim-é*, *assim-será,* solo instituinte e difundido pelo *status quo* da estrutura fundamental do sistema educacional formal? A intuição de não buscar nas fórmulas, metodologias e procedimentos a chave do exercício docente, mas que investe no

experimento de cada componente basilar, indivíduo-universo, estudante. O pensamento emancipado que convoca cada peça-componente para tomar parte e fazer parte nesse todo de aprendizagens faz do aparato intuitivo seu pressuposto: ele instiga a "pensar com", valida cada potência inventiva e trata de recriações com a liberdade de quem além de repetir, também sabe executar, com autonomia e liberdade.

Assim, esperamos poder contribuir para a discussão da prática de ensino na educação quilombola através de projeto que tem a possibilidade de fortalecimento dos laços entre a comunidade de São José e os servidores da instituição (CEFET/RJ), bem como garantir de forma regional uma maior valorização da cultura e identidade negra. Acreditamos que o protagonismo potencializa-se com a base nos sujeitos autônomos, que se empenham em usar a potência humana de dar início a novos processos, sobretudo os que atestam a própria capacidade de recriar, propor, inventar e reinventar.

Referências

ANDRADE, Oswald. **A crise da Filosofia messiânica.** In: **A utopia antropofágica**. São Paulo: Globo, 2011.

_____. **Manifesto Antropófago.** In: **A utopia antropófagica.** São Paulo, Globo, 2011.

ANDRÉ, Marcos e MENEZES, Luciane. **Jongo do Quilombo São José**. Associação Brasil Mestiço e Sesc Rio de Janeiro, 2004.

FERREIRA, Manuel**. Literaturas Africanas de Língua Portuguesa** - I. Lisboa: Breve, 1977.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994

_____. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LARANJEIRA, Pires. **Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa**, Lisboa: Universidade Aberta, 1995

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista brasileira de educação, n. 19, p. 2-28, 2002.

MATTOS, Hebe. **Revista USP,** n.68, pp. 104-111, fev-dez, 2005-2006.

MONGA, Célestin. **Niilismo e negritude**. Tradução Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010.

NOGUERA, Renato. **Ensino de filosofia e a lei 10639.** Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014. Publishers, 1999.

RAMOSE, Mogobe. African philosophy through ubuntu Harare: Mond Books

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** *cinco lições sobre a emancipação intelectual.* 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

SANTILLI, Maria Aparecida. **Estórias africanas**. São Paulo, Ática, 1985.

_____. **Africanidade.** São Paulo, Ática, 1985.

PREVENÇÃO CONTRA A DENGUE E A VALORIZAÇÃO DO BAIRRO: UMA EXPERIÊNCIA NA COMUNIDADE ESCOLAR

Ana Paula Ferreira[1]

Regiane Schlive Fermino[2]

RESUMO

Embora haja inúmeras divulgações no campo escolar e no espaço midiático a respeito da dengue, a doença ainda atinge inúmeros brasileiros. Muitas vezes o enfoque é na atitude individual de cada cidadão, o que provoca a percepção do problema de forma isolada e desconexa com o ambiente. Pensando nisso, uma professora da rede estadual desenvolveu com os alunos de 4º ano algumas ações em todas as disciplinas de forma a enfocar o assunto na complexidade de várias áreas do saber e ao mesmo tempo provocar os estudantes para que se responsabilizassem pelo mundo. Algumas das estratégias pedagógicas foram: leituras de jornal e panfletos, palestra com agente da saúde, compreensão de tabelas, conversa sobre o assunto. Porém, de modo a incentivar o protagonismo estudantil houve uma aula-passeio pelo bairro para fotografias de espaços que poderiam ter focos de dengue e como resultado teve-se tomada de atitude mais consciente por parte dos estudantes e uma carta reivindicatória ao poder público para melhorias no bairro, num entendimento de que além do exercício individual da cidadania, se faz cabal uma participação coletiva e cobrança aqueles que nos representam.

Palavras-chave: dengue, comunidade, poder público, conscientização, protagonismo

Introdução

Muito se fala em educação ambiental, preleções enaltecendo a sustentabilidade são imensuráveis, contudo, poucas são as ações mobilizadoras em meio a tanta demagogia diante caótica situação do planeta. Para que atual sociedade deixe de se vitimar e tornar-se capaz de gerir o acúmulo de informações, deve aceitar-se como precursora de ações factíveis e não apenas postergá-las a um futuro que não chega.

Nesse sentido, buscou-se implementar uma ação educativa em que os alunos se pudessem perceber enquanto protagonistas e responsáveis pelo ambiente em que vivem. A experiência educativa foi realizada com uma turma de 4º ano na Escola Estadual Professor José Castro de Araújo que se situa no bairro Conjunto Habitacional Dr. Pedro Afonso Junqueira (Poços de Caldas/ MG). O tema dengue, a princípio foi abordado para seguir uma orientação da Superintendência de Ensino, mas depois tomou contornos próprios, com sensibilidade em olhar para o espaço, pois compreendemos a necessidade da responsabilidade

[1] Mestranda Universidade Federal de Alfenas (Unifal), professora da rede municipal, supervisora pedagógica do Estado de Minas Gerais. Endereço eletrônico: anapaulakarenina@yahoo.com.br

[2] Graduada em Pedagogia (UEMG), professora da rede estadual. Endereço eletrônico: regiane.s.fermino@hotmail.com

individual em abster-se da imobilidade em relação à demanda de cuidados com o local de habitação, não obstante, urge um olhar crítico e reivindicatório perante as autoridades.

> Existe, portanto, a necessidade de incrementar os meios de informação e o acesso a eles, bem como o papel indutivo do poder público nos conteúdos educacionais, como caminhos possíveis para alterar o quadro atual de degradação socioambiental. Trata-se de promover o crescimento da consciência ambiental, expandindo a possibilidade de a população participar em um nível mais alto no processo decisório, como uma forma de fortalecer sua corresponsabilidade na fiscalização e no controle dos agentes de degradação ambiental. (JACOBI, 2003, p.192)

O bairro, distante do centro da cidade em 7 quilômetros, historicamente foi marcado por uma periferização. Embora a cidade de Poços de Caldas não seja de grande porte, é a maior do sul de Minas (G1, 2015) e o bairro em questão foi o primeiro da Zona Sul a ser inaugurado configurando-se durante muitos anos, e talvez ainda hoje, na periferia da cidade tendo em vista a grande quantidade de espaços ociosos entre o bairro e o centro (MOURA, ULTRAMARI, 1996).

Diante da ausência de equipamentos públicos os moradores conseguiram desenvolvimento da infraestrutura quando se organizaram e cobraram políticas públicas (FERREIRA, CHAVES, 2016). Contudo, embora atualmente o Conjunto Habitacional (COHAB) tenha poliesportivo, clube aquático, escolas de nível fundamental e médio, praças e espaços de lazer, ainda é recorrente entre os moradores antigos a fala de que as novas gerações não cuidam do que foi construído e não se organizam para projeções futuras de cuidado com o bairro. Essa característica é apontada como presente na população de periferia uma vez que “Sua população não se identifica com o seu passado e o convívio com o presente não a ajuda a participar ou a decidir. É apenas um exercício de heroísmo que aponta para poucas perspectivas no futuro.” (MOURA, ULTRAMARI, 1996, p.42)

Objetivos

Por isso, os objetivos em se trabalhar o assunto dengue no espaço escolar, não era apenas sob um viés de saúde, mas um entendimento de que os alunos precisavam compreender o bairro e se perceberem enquanto sujeitos que impactam de forma negativa ou positiva, consciente ou inconscientemente sobre o espaço. As medidas preventivas em relação a dengue precisavam ultrapassar o lócus caseiro e tornar contornos de uma consciência mais planetária, na qual não basta cuidar do próprio quintal.

Metodologia

Nesse sentido, as aulas organizaram-se de forma interdisciplinar de modo a trazer um entendimento sobre a doença e ainda contribuir para posturas mais cidadãs. Saúde, matéria capital da disciplina de Ciências, seria abordada concomitantemente com História e Geografia, que trariam os conhecimentos sobre o bairro e suas mudanças históricas e geográficas e como os alunos, pertencentes a esse espaço, tomavam parte das ações. Português contribuiria em todas manifestações linguísticas de leitura, oralidade e produção textual de uma carta reivindicatória e Matemática avançaria no tratamento da informação com o uso de tabelas e gráficos.

O diálogo passado/ presente, homem/ natureza, trabalho cognitivo/ ação social era um mecanismo de trazer para o centro da educação a responsabilidade para com o mundo, conforme aponta Marx (apud LÖWY, 2005, p.21) “Dizer que a vida psíquica e intelectual do homem está indissoluvelmente ligada à natureza não significa outra coisa senão que a natureza está indissoluvelmente ligada com ela mesma, pois o homem é uma parte da natureza”.

Escolheu-se por um trabalho interdisciplinar, que não tornasse a reflexão linear, mas se pensasse na inter-relação dos diversos fatores e sujeitos sociais. A ausência de cuidado foi tratada para além de uma carga individual, uma vez que era necessário se pensar no teor social e histórico, pois mudanças estruturais e simbólicas inferiam na dinâmica de coletividade.

A forma pela qual isso foi trabalhado com os estudantes ocorreu através de entrevistas que os estudantes coletaram com os moradores antigos. Objetivava-se que compreendessem que a memória é uma fonte histórica e que muitos moradores fizeram do bairro não só um espaço de moradia, mas sim de pertencimento.

Desenvolvimento

Através dessa atividade puderam constatar a união dos moradores em realização de festas juninas, ensaio de carnaval, desfile de moças, associação de bairro e, os estudantes perceberam o quanto que com o tempo houve uma fragilidade nas relações sociais. Essa alternativa de contato com gerações anteriores é importante, pois, de acordo com Saviani (2004)

> Trata-se de apropriar-se de instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação está na

> dependência de sua transmissão direta ou indireta. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha se efetivar. (SAVIANI, 2004, p.64)

Se há um problema no bairro que é excesso de lixo pelas vias públicas, como os moradores antigos se organizavam? Os estudantes notaram que houve um avanço em bens públicos e tecnologias, mas em contrapartida alargou-se o ranço das relações sociais. O telefone público foi descartado pelo celular individual, o carro emprestado pela Associação de bairro foi substituído pelo automóvel da família e o contato com o vizinho diminuiu com o muro das casas.

> A separação entre os moradores, cada qual fechado no seu terreno privado, não ocorre apenas no âmbito territorial, mas simbólico. Se antes são recorrentes as memórias, seja no espaço do bairro ou da escola, de festas juninas, comemoração do aniversário do bairro, competições esportivas, reuniões de moradores, atualmente essa união foi se esgarçando. Junto dela fatiou-se a responsabilidade com o que é público. (FERREIRA, CHAVES, 2016, p. 2724)

Quando os estudantes expuseram as entrevistas perceberam que primeiros moradores reivindicaram uma série de melhorias para o bairro, foram protagonistas do seu tempo e diante disso houve a pergunta por parte da professora “E vocês? Que história vocês estarão deixando? Qual memória?”. Essas questões foram o início de uma sensibilidade para com o espaço e sua responsabilidade para com o mesmo.

No que tange à compreensão da doença, os alunos sinalizavam conhecer alguns sintomas da dengue como febre, dor nas articulações e mal-estar pelo corpo e pontuaram que o motivo da proliferação da doença era devido ao acúmulo de água em recipientes grandes tais quais pneus, latas e caixa d’água destampada. Contudo essa visão social demonstrou-se limitada uma vez que nem sempre o conhecimento prático é completo.

> Tal “síntese”, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. (SAVIANI, 2004, p.63)

Por isso, tendo em vista a superação dessa perspectiva inicial, a leitura foi fundamental para os estudantes expandirem seu conhecimento sobre o tema, descobrindo que recipientes pequenos como tampinhas de garrafa e até mesmo brinquedos esquecidos nos quintais podem servir como local de desova para o mosquito.

Para a aula de Ciências, a escola conseguiu uma parceria com a coordenadora de Educação da Secretaria Municipal de Saúde. Antes que a palestra ocorresse os alunos foram

instigados a pensar numa série de perguntas para que a voz da palestrante fosse um eco de acordo com suas dúvidas. A coordenadora, além de estar atenta às dúvidas, mostrou imagens das larvas e o próprio mosquito para que os alunos soubessem observá-lo. A observação direta estava guiada por sinalizações que os alunos precisavam prestar atenção como tamanho do inseto, coloração e espessura.

Em Matemática analisaram um quadro que trazia informações pontuais entre as diferenças de sintomas nos casos das três doenças fortemente divulgadas na mídia da época e relacionadas ao mosquito Aedes aegypti: dengue, chikungunya e zika vírus.

Após esse momento de leitura, compreensão do assunto, observação do material (larvas, mosquito) e debate, os estudantes saíram a campo, com um trajeto especificado de antemão pela professora, atravessando o parquinho, ciclovia, e diversas ruas do bairro. No decorrer do processo os próprios alunos registraram com fotos locais públicos com lixo acumulado e que poderiam se transformar em focos de dengue. Durante a caminhada, os alunos apontaram que o lixo no bairro atrairia roedores e outros animais, disseminando doenças e oferecendo um aspecto desagradável ao bairro. Porém, quando os estudantes foram instigados a falar quem seriam os responsáveis pelo acúmulo de lixo percebia-se uma isenção de responsabilidade como se delegassem a culpa a sujeitos distantes de sua realidade.

Se por um lado há esse distanciamento em se perceber sujeito de transformação, há também uma visão cindida no que tange na relação meio ambiente e bairro. Isso porque, quando a professora desafiou os estudantes em estabelecerem o impacto do lixo no bairro em relação aos recursos naturais havia frases prontas do tipo “Suja o chão”, “Entope bueiros”, mas inexistia uma consciência profunda como os impactos a lençóis freáticos ou menores chances de reciclagem e consequentemente de redução de energia.

Diante do senso comum de os lixos entupiriam os bueiros a professora provocou os alunos a repensarem nas consequências disso até que perceberam não só o alagamento em determinadas áreas, mas a seca em outras que demandariam a água que uma vez obstruída não correu pelos rios e afluentes. Continuando no ritmo de colaborar para que se vejam como protagonistas a professora perguntou “Vocês dizem que pessoas sem educação jogam lixo nas ruas. Mas, quando ficamos quietos também não estamos contribuindo para a má conservação do espaço?”. Essa provocação foi suscitada tendo por base uma perspectiva ambiental onde os aspectos macros e micros se entrelaçam, na qual cada ação humana provoca infinitos desdobramentos.

> Nesse sentido, o ensino deve ser organizado de forma a proporcionar oportunidades para que os alunos possam utilizar o conhecimento sobre Meio Ambiente para

> compreender a sua realidade e atuar nela, por meio do exercício da participação em diferentes instâncias: nas atividades dentro da própria escola e nos movimentos da comunidade. É essencial resgatar os vínculos individuais e coletivos com o espaço em que os alunos vivem para que se construam essas iniciativas, essa mobilização e envolvimento para solucionar problemas. (BRASIL, 2001, p. 189)

Com base nas dúvidas dos estudantes de como poderiam intervir diante de um possível infrator a professora sugeriu que a princípio pensassem em suas posturas e que aliado a isso poderiam fazer uma carta ao responsável pela Zona Sul citando todos os lugares que fotografaram e que não contaram com a sensibilidade da população nem tampouco com a ação de políticas públicas de limpeza e conservação de patrimônio.

Diante da aprovação da turma em participar, a professora na aula seguinte levou um modelo de carta reivindicatória. Exploraram os elementos linguísticos da estrutura do gênero, vocabulário utilizado e emprego de uma linguagem formal tendo em vista o destinatário. Após esse momento de leitura a professora incentivou uma produção coletiva, na qual os estudantes pontuavam o que seria redigido e a professora fazia intervenções para aprimorar a escrita. A carta digitada encontra-se abaixo:

Carta reivindicatória

Poços de Caldas, 20 de junho de 2016.

Solicitação de limpeza pública
Exmo. Sr. Francisco Clemente Ferreira

Os alunos do quarto ano B, da escola Estadual Professor José Castro de Araújo, situada a Av. Iolanda Junqueira de Melo, 31 COHAB, Poços de Caldas, viemos à presença de v. Exa. Para expor e requerer o que segue:

Nas proximidades do local referido encontramos terrenos e locais públicos com lixo acumulado, que pode servir de criadouro para o mosquito Aedes aegypti.

Diante do exposto, a fim de garantir a saúde dos moradores próximos e alunos, pedimos providências em relação a limpeza pública e retirada do lixo.

4º ano B – Professora Regiane Schlive Fermino

As fotos foram anexadas à carta, mas de modo a trazer clareza da onde era o espaço, foi necessário se criar uma legenda para cada uma. O apoio para essa atividade adveio da

professora de uso da biblioteca (PEUB) que atendeu individualmente cada aluno, pedindo que observasse a imagem e criasse a legenda. Com base na frase oral a PEUB pedia que a digitassem e orientava em relação ao uso e manuseio do computador.

Tendo em vista a disponibilidade do jornal Mantiqueira em enviar 30 exemplares do jornal com a matéria sobre a Dengue, a escola deu uma devolutiva frisando todo o trabalho que foi desenvolvido para explorar o assunto sob a dimensão da saúde e da cidadania. O jornal então publicou uma notícia enfatizando as ações desenvolvidas pela turma.

Foto 1 – Notícia da ação pedagógica desenvolvida sobre a questão da dengue



GERAL

MANTIQUEIRA • POÇOS DE CALDAS, QUARTA-FEIRA, 24 DE AGOSTO DE 2016

MANTIQUEIRA NA ESCOLA

Notícia sobre dengue desperta sentimento de cidadania em alunos

Poços de Caldas, MG - Alunos do 4ºB e do 5º ano da Escola Estadual José Castro de Araújo, no Conjunto Habitacional, após receberem os exemplares do jornal Mantiqueira, dentro do projeto Mantiqueira na Escola, tomaram conhecimento da notícia "Larvas do Aedes aegypti podem estar em lugares inesperados".

Essa matéria provocou neles o sentimento de cuidado em relação ao espaço em que vivem e levantou uma conversa sobre o assunto. Atendendo as especificidades de cada turma, as professoras desenvolveram uma sequência de atividades para sensibilizar os alunos a respeito de algumas mudanças essenciais de comportamento para a prevenção da doença.

Na turma de 5º ano, a professora Viviane Camargo Nery apresentou um cordel para enfatizar o problema da água parada. A partir disso ela motivou os estudantes a serem os protagonistas de uma nova perspectiva contra a dengue. Através de paródias de letras de músicas, os alunos transpunham os conhecimentos aprendidos em aula como forma de unir a arte ao conhecimento científico, sensibilizando e conscientizando. A aluna Eduarda gostou muito da experiência e relata em seus versos "Eu abro a janela ele tenta entrar/acendo um incenso para ele não se aproximar/eu já comprei Repelex e também Baygon/tenho repelente e é dos 'bom'/Não deixe a água parada porque ele pode multiplicar/põe tela na janela pra ele não entrar."

Já na turma do 4ºB os alunos puderam experienciar o tema através da aula dialogada com a professora Regiane Schlive Fermino e uma palestra da coordenadora de Educação em Saúde da Secretaria Municipal de Saúde de Aretha Carneiro Corrêa, que mostrou as larvas e o próprio mosquito para que os alunos soubessem identificá-lo. Numa proposta de cidadania, os estudantes saíram pelo bairro e registraram com fotos vários locais públicos com lixo acumulado e que poderiam se transformar em focos de dengue. Em sala, fizeram, com o apoio da professora, uma carta à coordenadoria da Zona Sul pedindo a intervenção das autoridades na limpeza e no cuidado desses espaços. A carta foi enviada juntamente com as fotos, nas quais cada aluno digitou uma legenda.

Segundo a supervisora pedagógica Ana Paula Ferreira, o objetivo não é apenas transmitir uma informação. "A tarefa da escola é transformar essa informação em conhecimento de uso social, de mudança de comportamento, de ação para uma cidadania cada vez mais ampla, que se traduz inclusive em atos de reivindicação via carta ou de apelo mediante a paródia".

O projeto Mantiqueira na Escola tem o apoio da Alcoa Alumínio S/A, Companhia Brasileira de Alumínio (CBA) - Votorantim Metais e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Poços de Caldas-MG.

DIVULGAÇÃO

MANTIQUEIRA foi utilizado como material didático por alunos da escola estadual José Castro de Araújo

Fonte: Notícia (2016)

Conclusões

Pode-se afirmar que um ato educativo resulta em bens materiais e simbólicos. Os primeiros são vistos mediante registros tais quais desenhos, quadros, textos, anotações e os segundos não são tão tangíveis assim, pois compreende mudanças de perspectivas. No que

tange a concretude, um dos resultados foi a carta encaminhada à coordenadoria da Zona Sul e o reflexo disso está na ação da prefeitura em limpar grande parte das áreas citadas.

Ao que se refere ao processo de conscientização não houve mecanismos de mensuração e não significa também que todos os estudantes tiveram o mesmo entendimento haja vista que o ponto de partida de cada um é diferente e suas singularidades também. O que se percebeu por outro lado é que muitos passaram a ter um compromisso maior com o espaço, o que foi observado seja pelo cuidado ou pelas próprias denúncias.

Através dessas estratégias metodológicas percebemos que é possível fazer do aluno protagonista na dinâmica histórica de sua comunidade. Além do acesso a uma gama diferente de recursos textuais comuns do espaço escolar é importante o tráfego pelas ruas, a observação do bairro, a tomada de atitude para o bem comum. Segundo, Saviani (2004, p. 62) "Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; pois não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, está interessada em métodos de ensino eficazes."

O espaço bairro deixa de ser mero conteúdo de Geografia para se impor enquanto ambiente pelo qual os alunos precisam se comprometer para um ambiente seguro, livre de possíveis doenças tais como a dengue. Ao programar práticas que relacionam a teoria com a realidade local, dinamizam-se as aulas sem correr o risco de fazer apenas atividades passeios, e a investigação além de servir como motivadora da aprendizagem faz com que observem, reflitam, exerçam seu papel como integrantes e percebam a realidade de maneira crítica.

O conteúdo não é menosprezado, nem, contudo enaltecido, mas transformado em instrumento de emancipação, de reivindicação, de luta por questões coletivas. Tornou-se visível essa prática de educação motivou os discentes para além de uma busca por respostas prontas em textos. Seguiu os trilhos do questionamento, do exercício da curiosidade, criticidade e respeito ao saber de cada um, evitando-se a alienação por meio da reprodução passiva, uma vez que "Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente;" (SAVIANI, 2004 p.62)

Quando se tomou o tema "dengue" como conteúdo real e concreto desvencilhou-se da prática educativa que apenas mantém o aluno ocupado como mero ouvinte e copista, que vê os problemas como se fossem distantes de sua realidade com total desinteresse. O olhar atento do educador em relação ás atitudes dos discentes diante dos desafios propostos significa sua

prática e possibilita a reflexão sobre quais rumos tomar para valorizar as demonstrações de conhecimento e aguçar sua curiosidade indiciando o despertar para novas pesquisas.

Não houve caso de dengue na região. Esse indicativo não quer dizer que seja uma área menos preocupante, haja vista a situação de acúmulo de lixos em diversos pontos do bairro e a ausência de mobilização coletiva entre os moradores.

O tema saúde foi enfocado dentro de um prisma contextual, de entendimento do ambiente sócio-histórico e cultural e o reflexo para os estudantes foi de que a prevenção contra qualquer doença deve ter como instrumento a organização de uma população que colabore nas decisões do poder público, construindo condições de qualidade de vida diante de um ambiente limpo e seguro.

Referências

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN temas transversais: Meio Ambiente.** Ministério da Educação, Brasília, 2001. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf> Acesso em: 15 dez 2016.

FERREIRA, Ana Paula; CHAVES, Ana M. B. M. História da escola e sua interdependência com a história do bairro. **Rev. Criar Educação,** edição especial, p. 2715- 2726, 2016. Disponível em < file:///C:/Users/User/Downloads/2930-8457-1-SM.pdf> Acesso em 20 dez. 2016

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, março/ 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf> Acesso em 20 nov. 2016.

LÖWY, Michael. **Ecologia e Socialismo**. São Paulo: Cortez, 2005.

NOTÍCIA sobre dengue desperta sentimento de cidadania em alunos. **Mantiqueira**, Poços de Caldas, 24 ago. 2016, p. 8A.

MOURA, Rosa; ULTRAMARI, Clovis. **O que é Periferia Urbana?** São Paulo: Brasiliense, 1996.

POUSO Alegre tem maior crescimento populacional entre maiores na região. **G1**, São Paulo, 28 ago. 2015. Disponível em**: <http://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2015/08/pouso-alegre-tem-maior-crescimento-populacional-entre-maiores-na-regiao.html**> Acesso em 04 dez. 2016

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2009.

PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA Y OTRAS CONDUCTAS DE RIESGO PARA ADOLESCENTES Y PRÉ-ADOLESCENTES*:* A EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO BRASIL

Flávia M. de Campos Vivaldi

Mestre em Psicologia Educacional – Faculdade de Educação/UNICAMP/Campinas

flamacavi@gmail.com

RESUMO

Parte de uma pesquisa maior, este é o relato de uma experiência de práticas inovadora e inclusiva que teve como objetivo avaliar os resultados do "Programa de prevención de la violencia y otras conductas de riesgo para adolescentes y pré-adolescentes", inserido na proposta do curso *MASTER EN PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS* – modalidade EAD, oferecido pela Unidad de Psicología Preventiva da Facultad de Psicología da Universidad Complutense de Madrid e dirigido por Maria José Díaz-Aguado. O programa de intervenção inserido no curso visa a redução da violência e a melhoria da convivência escolar. A intervenção foi constituída por uma formação semanal, com 90 minutos de duração, durante três meses, para os alunos de 8º ano, de uma escola pública municipal de Campinas, SP. O critério de escolha dos participantes foi a faixa etária e o fato da convivência entre pares na referida sala ser considerada pelos professores como sendo de "relacionamentos hostis". Os alunos responderam a um questionário para adolescentes, antes e depois do desenvolvimento do programa. Os resultados comparativos entre pré e pós-teste, indicam claramente um avanço por parte dos estudantes no que diz respeito às suas representações acerca da qualidade de relações interpessoais estabelecidas entre eles. Atitudes percebidas como naturais antes do programa, foram avaliadas como desrespeitosas e reconhecidas como inadequadas, a partir da proposta reflexiva desenvolvida na intervenção. Pretendeu-se, por meio das propostas de intervenções, contribuir para a transformação de um ambiente conflituoso, característico da referida turma, em um ambiente mais respeitoso, favorável à melhoria das relações pessoais e vivência dos valores sociomorais.

Palavras-chave: convivência escolar; conflitos; violência; autonomia.

Introdução

Atualmente, a convivência respeitosa representa um dos principais desafios na realidade educacional. As pesquisas indicam que os professores e estudantes percebem aumento dos problemas de convivência nas escolas, tais como a violência, bullying, algumas

manifestações da indisciplina e de conflitos. Outros estudos demonstram que muitos educadores se sentem intimidados e desmotivados diante das constantes situações de conflitos, percebendo-se, em geral, despreparados e inseguros para intervir de forma mais construtiva, pautando suas ações principalmente no senso comum, visto que, poucos estudaram essas questões em cursos de formação.

A escola, querendo ou não, influencia significativamente a formação moral de seus alunos, uma vez que as relações intraescolares embasam-se em normas e comportamentos, fornecendo informações sobre o que é bom ou mau, certo ou errado. A sociedade contemporânea, marcada por inúmeras mudanças tanto do ponto de vista científico, tecnológico, quanto humano, traz como urgência, desejos de ideais de justiça, de solidariedade e tantos outros valores morais.

A resolução de conflitos de maneira a substituir atitudes violentas por formas que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, demanda aprofundamento teórico por parte dos educadores, bem como disposição para incluir em seu repertório conhecimentos e práticas voltadas para a mediação de conflitos e para o exercício da cooperação e do respeito.

Relações pautadas na ética não são fruto de um dom gratuito ou de desenvolvimento maturacional, mas, sim, de um processo de construção e aprendizagem. Sendo assim, torna-se imperativa a tarefa de se repensar constantemente sobre a formação oferecida aos alunos – crianças e adolescentes – visando ao aprimoramento das relações interpessoais que ocorrem no interior da escola. Avaliar, revisar e refletir sobre as práticas pedagógicas leva o educador e, consequentemente a escola, a assumir um papel diferenciado frente ao educando.

Considerando que o desenvolvimento da autonomia moral e a formação para a convivência democrática são metas importantes para a educação e que a escola constitui local propício para esse desenvolvimento, o presente trabalho relata uma experiência inovadora no Brasil, pretendeu avaliar os impactos do programa de intervenção elaborado pela professora Maria José Díaz- Aguado, diretora do curso Master *En Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos*, oferecido pela Unidad de Psicología Preventiva da Facultad de Psicología da Universidad Complutense de Madrid da Universidad, por meio da análise comparativa dos resultados dos questionários respondidos pelos alunos, antes e depois das aulas do programa. Além disso, a experiência buscou contribuir para a construção de relações mais respeitosas e equilibradas entre pares e pares/autoridade, bem como, para uma

prática educacional que, de fato, concretize os desejos de relações mais justas, cooperativas, éticas, portanto, inclusivas.

A Intervenção

A implantação na escola, de propostas para a construção de um ambiente cooperativo, se deu por meio de uma formação semanal, com 03 horas de duração, para professores e demais funcionários que se voluntariaram. A formação foi embasada no curso *Master en Programas de Intervención Psicológica dn Contextos Educativos.* A premissa do master é o conhecimento de fatores que interferem - negativa e positivamente – na promoção da violência, dentro e fora da escola. Por meio de distintas perspectivas teóricas, o curso permite uma reflexão científica sobre a qualidade das relações presentes no trabalho da escola. A partir disso, abrem-se amplas possibilidades de transformação e re-significação não só das práticas docentes, como também das referentes aos demais integrantes da instituição.

Sendo assim, a escolha pela pesquisadora, dos temas de estudos, buscou corresponder à necessidade maior da equipe, de conhecer e refletir acerca da natureza, processo e consequência da violência social, assim como, das ações favoráveis ao seu combate e prevenção. Os seguintes temas foram estudados presencialmente e auxiliados por leituras complementares referentes aos estudos de autores que embasaram esse trabalho (DÍAZ-AGUADO, 2006; VINHA & TOGNETTA, 2007; GARCIA, TOGNETTA & VINHA, 2013; TOGNETTA & VICENTIN, 2014).

- A construção da personalidade ética e o papel da escola
- O fenômeno Bullying e outros tipos de violência
- A Resolução de Conflitos no ambiente cooperativo.

Além da formação da equipe docente, técnica e operacional, foi desenvolvido para uma turma de 8º ano, o *Programa de prevención de la violencia y otras conductas de riesgo para adolescentes y pré-adolescentes*, com sessões cujos temas e atividades fossem de relevância para uma convivência social respeitosa. Os temas trabalhados foram:

- Habilidades comunicativas básicas;
- O que são os Direitos Humanos;
- Bullying e outras violências;
- O sexismo nas propagandas;
- O cyberbullying e outros tipos de violência virtual;
- A tolerância como vacina para situações de violência.

A seguir serão apresentados o método e os resultados obtidos na avaliação do programa de intervenção para adolescentes.

Método

O presente estudo possui aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp (Número do CAAE: 32973114.2.0000.5404), atendendo, dessa maneira, às solicitações éticas da pesquisa com seres humanos.

Quadro 1. Quantos anos tem?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	12	3	20,0	20,0	20,0
	13	11	73,3	73,3	93,3
	14	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

Participaram do estudo 15 estudantes, de ambos os sexos, entre 12 e 14 anos de idade, 9 do sexo masculino e 6 do sexo feminino (Quadro 1), matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública, de Campinas, uma cidade do interior de São Paulo.

A escola está localizada na região sul da cidade de Campinas e atende a famílias de classe economicamente baixa, vindas, também, de bairros vizinhos à escola. O índice de violência e tráfico de drogas daquela região é bastante significativo.

O instrumento utilizado para investigação consta como material sugerido na proposta do programa: o questionário para adolescentes que tem como objetivo ajudar na melhoria da convivência escolar, conhecendo o que está caminhando bem e o que pode ser melhorado.

O questionário usa a escala Likert[1], de 01 a 07 e é composto por questões que integram diferentes indicadores, tais como: uso imaturo de novas tecnologias, uso abusivo de jogos de vídeo, drogas, presentismo, justificação da violência e agressão, sexismo e violência de gênero, sentimento de pertença à escola, as relações com os professores, dentre outros.

Foram feitas as comparações das medianas, entre pré e pós-teste, e averiguação da significância das diferenças (teste de WILCOXON). Todo o tratamento estatístico foi feito por intermédio do software SPSS 18.

Resultados e Discussão

Os resultados de significância estatística revelam a ampliação do universo moral dos sujeitos envolvidos. Vale destacar os resultados do indicador que se refere à justificação do uso da violência e da agressão como forma de resolução de um conflito (Quadros 2 e 3). As afirmações abaixo compõem o indicador e em cada uma delas, o respondente deve assinalar qual seria seu grau de concordância com a situação, numa escala de 1 a 7:

1. É correto bater em alguém que o ofendeu
2. Quando um amigo briga com alguém que o tenha incomodado você deve ficar do lado do seu amigo
3. O homem que é agressivo é mais atraente
4. Justifica-se brigar com alguém que tenha tirado o que era seu
5. É certo, algumas vezes, ameaçar os outros para que pensem que você é forte
7. Se alguém mais forte do que você ameaça te agredir, você não deve contar para ninguém, porque você se tornaria um "dedo-duro"
8. Deve mostrar a seus companheiros que você é de briga.
9. Se você não revidar quando agredido, os outros vão pensar que você é um covarde
10. Você deve por medo em algumas pessoas para que te respeitem
14. É correto bater em alguém que o ofendeu.
18. Entrar em brigas nos fins de semana, torna-os mais divertido.

É importante ressaltar que quanto maior o grau de concordância com as afirmações, mais possibilidades de que o sujeito tenha como centrais valores considerados individualistas, indignando-se quando acredita ter seus direitos violados. Nessa direção, no que se refere ao juízo moral, a justiça reconhecida por esse tipo de raciocínio é a “autorreferenciada”, em que

[1] Tipo de escala de resposta psicométrica que identifica o nível de concordância com uma afirmação.

o sujeito se limita a somente reconhecer os próprios direitos e, quando muito, os de pessoas próximas, relacionadas ao seu meio privado. Esse tipo de raciocínio indica baixa habilidade em coordenar diferentes perspectivas, dificultando, portanto, a adoção de uma postura que defenda os valores universalmente desejáveis, necessários à convivência ética e respeitosa.

Quadro 2. Statistics

	Justificación de la violencia y la agresión PRÉ	Justificación de la violencia y la agresión PÓS
N	15	15
Valid	0	0
Missing		
Median (01 a 07)	2,0000	1,5455

Quadro 3. Test Statistics[b]

	Justificación de la violencia y la agresión post - Justificación de la violencia y la agresión
Z	-2,860a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,004

a. Based on positive ranks. b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Constatar essa diferença com significância estatística em tal indicador é uma evidência de que o grau de aceitação da violência como valor foi reduzido. O investimento sistemático em espaços de diálogo e reflexão sobre o conceito de violência e sua utilização nas relações como estratégia de manipulação, certamente favoreceu aos sujeitos a possibilidade de reconhecer em suas atitudes frequentes de enfrentamento, demonstração de poder pela força e/ou violência, assim como, posturas de ameaças e intimidação, como formas indesejáveis de se relacionar socialmente. O dado aponta a possibilidade de ter, ainda, havido um avanço e refinamento no raciocínio moral equivalente à percepção da justiça. Antes das sessões, não só os resultados, como também a observação das relações mantidas entre os estudantes daquela turma, apontavam para a prevalência da justiça do “olho por olho”, ou daquela que se utiliza

da lógica do “o que vou ganhar com isso?”. Ambas, justiças “autorreferenciadas”, típicas da heteronomia.

A heteronomia é concebida por Piaget (1932-1994) como a moral da obediência às regras não pelo que traduzem, mas por quem as dita. Logo, uma obediência à autoridade. A moral heterônoma favorece a utilização do cálculo de risco e da relação custo-benefício, como maneiras de avaliar uma situação, assim como, de raciocínios e de atitudes em que o direito alheio não é considerado. Para Piaget (1932-1994) autonomia é a legitimação das regras gerada por acordos mútuos, necessários para a convivência. É a moral resultante do exercício de respeito mútuo, fruto das relações de cooperação. O resultado do indicador e a mudança de postura já percebida nos alunos do grupo avaliado indicam claramente avanço em direção à autonomia moral.

Outro dado que chama a atenção refere-se ao indicador, sexismo e violência de gênero (Quadros 4 e 5), composto pelas seguintes afirmações:

6. É certo que um homem agrida sua esposa ou sua namorada quando ela decide deixá-lo

11. Ser forte e corajoso é mais importante para os meninos do que para as meninas

12. Tudo bem o menino sair com muitas meninas, mas não vice-versa

13. Para o bem de seus filhos, ainda que as mulheres tenham que suportar a violência do marido ou parceiro, não deve denunciá-lo.

15. Os homens não devem chorar

16. A mulher que parece frágil é mais atraente

17. Prevenção da Gravidez é da responsabilidade das meninas

19. Quando uma mulher é abusada por seu marido, ela deve ter feito algo para provocá-lo.

20. Um bom pai deve mostrar para o resto de sua família, quem é o chefe

21. A violência que ocorre dentro de casa é um assunto de família e não deve sair dali.

Quadro 4. Statistics

		Sexismo y violencia de género PRÉ	Sexismo y violencia de género PÓS
N	Valid	15	15
	Missing	0	0

Quadro 4. Statistics

		Sexismo y violencia de género PRÉ	Sexismo y violencia de género PÓS
N	Valid	15	15
	Missing	0	0
Median (01 a 07)		2,6000	1,8000

Quadro 5. Test Statistics[b]

	Sexismo y violencia de género post - Sexismo y violencia de género
Z	-3,125[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002

a. Based on positive ranks. b. Wilcoxon Signed Ranks Test

A crença de que há maior fragilidade e submissão feminina, comparadas ao sexo masculino, não é algo novo na história da humanidade. Ainda com muitos avanços e conquistas da mulher na sociedade inúmeras pesquisas apontam para a existência na sociedade, das diferenças sexistas (DÍAZ-AGUADO ET AL., 2015; MOYA, POESCHL, GLICK, PÁEZ E SEDANO, 2005). As diferenças sexistas se relacionam com a tradicional divisão do mundo em dois espaços, o público – reservado aos homens – e o privado – destinado à vida das mulheres, contribuindo para a permanência e reprodução de um modelo social pautado na relação domínio/submissão (DÍAZ-AGUADO, 2015). Os resultados apontam claramente uma re-significação por parte dos estudantes quanto ao papel e comportamento da mulher na sociedade. Focando as condutas de interação em sala de aula, antes da implantação do programa, os alunos se agrupavam em pequenas “panelas”, sendo visível a separação entre o grupo de meninas e meninos. Ainda que houvesse nítido desrespeito entre pares, de um mesmo grupo, pareado por sexo, o enfrentamento e hostilidade de gênero estavam fortemente presentes. Com o desenvolvimento das sessões a “faixa de Gaza” foi sendo rompida e em diversos momentos, garotos e garotas trocavam ideias entre si, não apresentando mais tanta resistência em interagir de maneira operativa. Entre eles, um aluno com orientação sexual homossexual, sentindo-se fortalecido durante as sessões do

programa, declarou ter sofrido bullying, mas que, a cada dia, surpreendia-se (e a todos nós) com sua novas estratégias de lidar com os conflitos. O garoto se sentiu, aos poucos, empoderado e se sobressaiu em muitas das atividades desenvolvidas com o grupo.

O indicador Confrontos entre estudantes, composto das afirmativas abaixo, deve ser, também destacado, com avanços estatisticamente comprovado. (Quadros 6 e 7).

7. Há brigas entre alunos.
8. Há grupos de estudantes se enfrentando.
9. Há grupos na escola que prejudicam a convivência.

Quadro 6. Statistics

		Confrontación entre estudiantes PRÉ	Confrontación entre estudiantes PÓS
N	Valid	15	15
	Missing	0	0
Median (01 a 04)		2,3333	2,0000

Quadro 7. Test Statistics[b]

	Confrontación entre estudiantes post - Confrontación entre estudiantes
Z	-2,006[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,045

a. Based on positive ranks. b. Wilcoxon Signed Ranks Test

A redução no grau de concordância com as situações acima descritas é retratada na qualidade das relações que os estudantes e as estudantes passaram a adotar a partir das sessões de reflexão sobre alternativas para a violência e, principalmente, do exercício da empatia sistematizado entre o grupo.

Ter a violência como modelo de resolução de conflitos, assim como, se sentir poderoso ao utilizá-la até como ameaça, perde força de valor entre os sujeitos do grupo que passam a se reconhecer como dignos de respeito, sentindo mais fortemente o dever de

respeitar. Tais transformações certamente foram favorecidas pelo intenso processo de autoconhecimento proposto nas dinâmicas das aulas. Ao identificarem quais valores lhes serviam como guia, os sujeitos passaram a categorizá-los – como morais e não morais. O reconhecimento dos próprios valores gerou debates e reflexão quanto quais deles estariam, ou não, relacionados ao compromisso de humanidade – o respeito de si e do outro. À medida que reconheciam em si, maior ou, menor, adesão a valores morais e, não morais, inúmeros argumentos, reflexões e tomadas de consciência foram manifestados nos debates e rodas de discussão. Trata-se de, sistematicamente, instaurar um processo racional da moral. Sem dúvida que os resultados coadunam com o propósito de se construir uma convivência social respeitosa.

Outro resultado que merece atenção é o referente ao indicador Relação com o professor (Quadros 8 e 9), composto das seguintes afirmações feitas sobre a postura e qualidade de relação oferecida pelos docentes:

1. Tem interesse por nosso bem estar
2. Escutam o que tenho a dizer.
3. Tratam os alunos de maneira justa.
4. Podemos contar com eles (as) para resolver um conflito de forma justa.
5. Temos confiança e respeito mútuo.
6. Têm qualidades com as quais me identifico e que gostaria de ter.
7. Ajudam-me a conseguir meus objetivos.

Quadro 8. Statistics

		Relaciones con el profesorado	Relaciones con el profesorado post
N	Valid	15	15
	Missing	0	0
Median (01 A 04)		2,7143	3,1429

Quadro 9. Test Statistics[b]

	Relaciones con el profesorado post - Relaciones con el profesorado
Z	-2,210[a]

Asymp. Sig. (2-tailed)	,027

a. Based on negative ranks.
b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Houve consenso por parte dos professores e professoras quanto ao empenho dos alunos em regular suas próprias atitudes no que diz respeito à qualidade da convivência, bem como, à relação com o conhecimento. No entanto, os resultados mostram maior concordância com as afirmações que retratam relações comprometidas. O que nos leva a inferir que, tanto nas relações sociais quanto com o conhecimento, a tomada de consciência de alguns alunos reconhece com maior rigor, a gravidade de determinadas posturas próprias e de colegas que nitidamente ultrapassam a fronteira do respeito e da tolerância à diferença. O que antes do desenvolvimento do programa não se percebia, nem tampouco se reconhecia, como relações socialmente indesejáveis, a partir da vivência moral e social favorecida por meio das sessões, passa a ser considerado como nocivo e desrespeitoso. É a mudança da cultura de naturalizar condutas antissociais, travestidas por uma ideia recorrente de tudo ser considerado como: "brincadeira…estava brincando com ele, ou com ela", para a cultura do respeito à dignidade do ser humano.

Com uma amostra reduzida a possibilidade de significância estatística é menor e, portanto, as diferenças quantitativamente não reconhecidas estatisticamente como diferenças significantes, qualitativamente são consideradas como avanços, uma vez que apresentam tendência de significância, como demonstram os Quadros 11 e 12.

Quadro 11. Statistics

		Presentismo – PRÉ	Presentismo – PÓS
N	Valid	15	15
	Missing	0	0
Median (01 a 07)		2,8571	1,8571

Quadro 12. Test Statistics[b]

	Presentismo post – Presentismo

Z	-1,679[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,093

a. Based on positive ranks. b. Wilcoxon Signed Ranks Test

As afirmações que compõem o indicador Presentismo são:

1. Devemos viver o momento sem pensar muito sobre o futuro.
4. É um absurdo que os fumantes se preocupem muito com os efeitos do cigarro, porque vão morrer de qualquer jeito.
6. Do jeito que está a vida, é absurdo se esforçar muito por um futuro melhor.
12. O futuro é tão incerto que é melhor não pensar nele.
13. Quanto mais tarde você chega em casa no fim de semana, mais você se diverte.
14. Os adolescentes se esforçam muito pensando no futuro não sabem o que é a vida.
15. Você é mais feliz quando não tem responsabilidades.

O resultado "quase-significativo" quanto ao indicador Presentismo, assim como dos demais indicadores, não descritos nesse trabalho, reforçam a interpretação de que, de maneira geral, o *Programa de prevención de la violencia y otras conductas de riesgo para adolescentes y pré-adolescentes*, contribuiu efetivamente para a coordenação de novas perspectivas, para o exercício do autoconhecimento e do conhecimento social e para a adoção de condutas mais polidas e respeitosas, ampliando a visão de vida e de futuro, assim como a de mundo. Se antes da experiência, segundo os resultados do pré-teste, havia elevado grau de concordância com a perspectiva imediatista, da cultura do "aqui e agora", retratando uma das características da sociedade contemporânea. A redução do grau de concordância dos alunos às questões de presentismo reflete uma transformação sobre a representação do seu projeto de vida[2]. Há claramente indícios de que alternativas à violência como facilitadoras de uma convivência harmoniosa e a construção positiva da autoimagem são aspectos fortemente relacionados ao desenvolvimento de perspectivas mais éticas como projeto de vida. A maior adoção de uma perspectiva ética implica considerar possíveis desafios e conflitos como necessários e construtivos nas relações sociais. O que representa avanço de grande relevância no contexto educacional em geral, mais especificamente, nesse em que a presente pesquisa foi desenvolvida.

[2] Entendido como sendo uma estrutura psicológica que expressa as direções centrais do sujeito, determinando sua posição e pertencimento a uma sociedade concreta. (Damon. 2008)

Considerações Finais

A dificuldade das escolas em lidar com a diversidade de conflitos presentes no dia a dia reflete a fragilidade de estudos e conhecimento, por parte das instituições, necessários para a superação do paradigma mais tradicional de educação que busca homogeneizar os alunos, tanto do ponto de vista da aprendizagem, quanto das relações.

Os estudos e propostas oferecidos pelo Master em *Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos* permitiram a elaboração de uma formação interventiva para os profissionais da EMEF Violeta Dória Lins que contemplasse ao mesmo tempo, os estudos teóricos, e a transformação de práticas utilizadas na instituição. Tais práticas se mostravam contrárias à superação da violência escolar, além de representarem a manutenção da heteronomia, até então, fortemente alimentada por regras arbitrárias e prevalência de uma docência reativa e super-reativa quanto à gestão dos conflitos.

A oportunidade de vivenciar junto aos jovens da turma de 8º ano, assim como com toda a equipe da escola, momentos de tomada de consciência e de presenciar as transformações nas práticas de muitos profissionais, ratifica a premissa de maior investimento na formação moral e social de todos da instituição escolar, buscando o fortalecimento de uma convivência verdadeiramente humana.

Referências

DAMON, W. (2008). **The path to purpose**: Helping our children find their calling in life. N.Y.: Free Press.

DÍAZ-AGUADO. **Del Acoso Escolar a La Cooperacion en Las Aulas**. Pearson Educacion. Madrid. 2006.

_____. **Da violência escolar à cooperação em sala de aula**. Americana: SP. Adonis, 2015.

GARCIA, J.; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MOYA, M. et al. Sexisme, masculinité-feminité et facteurs culturels. **Revue Internationale de Psychologie Sociale**, v.18, p.141-167, 2005.

PIAGET, J. (1932). **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo, SP: Summus, 1994

TOGNETTA, L.R.P; VICENTIN, V.F. **Esses adolescentes de hoje**... o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana, SP: Adonis, 2014.

TOGNETTA, L.R.P. e VINHA, T.P. **Quando a escola é democrática**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007

PROJETO FORMARE: RELATO DA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA COM JOVENS APRENDIZES NA EMPRESA SCHAEFFLER – SOROCABA/SP

Maurício Ribeiro Lopes
Pós Graduação em Gestão Estratégica de Negócios. Empresa Schaeffler Brasil

Adriana Maria Imperador
Doutora em Ciências da Ciência Ambiental. UNIFAL, MG.

RESUMO

O conceito de vulnarabilidade social está vinculado a pessoas e famílias que se encontram às margens da sociedade, em condições precárias de habitações e saneamento básico e possam apresentar carência na estrutura familiar. A população considerada vulnerável geralmente depende de políticas assitencialistas e programas sociais para garantir as condições de subsistência decorrentes de a sua condição econômica. Algumas empresas assumem um papel social na comunidade onde estão inseridas, contribuindo com a redução dos fatores que as excluem. Os programas sociais profissioanlizantes exemplificam ações de inclusão social, tendo o setor privado como agente facilitador e realizador dessas ações inclusivas. Este artigo apresenta um relato da experiência como Educador Voluntário da disciplina de Matemática do Projeto Formare da Fundação Iochpe, programa social desenvolvido na empresa Schaeffler Brasil, na cidade de Sorocaba, SP, que atende jovens em condições de vulnerabilidade social. Este programa fornece uma gama de disciplinas específicas que complementam o ensino médio e habilitam os aprendizes aprovados a desempenharem diversas funções na empresa. A inovação no método cosiderando o publico alvo do programa na Shaeffler indica uma mudança significativa no método de ensino tradicional desenvolvido pelas escolas públicas locais. Atividades diagnósticas aplicadas no início da disciplina de matemática comparadas às atividades ao final do curso comprovam um maior entendimento do aprendiz. Também foi relatada a utilização eficiente das operações matemáticas como subsídios às demais disciplinas correlatas do curso. Conclui-se que a proposta tem grande impacto na formação do aluno e na integração nas das demais disciplinas do programa.

Palavras-Chave: Programa Formare, Schaeffler Brasil, Fundação Iochpe, Vulnerabilidade Social.

Introdução

A preocupação em relação às populações vulneráveis vem crescendo mundialmente. Isso tem levado à adoção de políticas públicas e ações privadas voltadas à melhoria da

qualidade de vida desta esfera populacional, sujeitas a acontecimentos socioambientais (MENDES; TAVARES, 2012).

O conceito de vulnerabilidade social está vinculado a pessoas e famílias que se encontram às margens da sociedade, em condições precárias de habitações e saneamento básico e possam apresentar carência na estrutura familiar. Estes indivíduos não usufruem dos mesmos benefícios que os demais membros da sociedade inseridos fora deste contexto.

De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano (ADH) no Brasil, o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) é formado a partir de indicadores sociais que não se restringe a condições financeiras, mas um conjunto de situações econômicas, sociais e ambientais (COSTA; MARGUTI, 2015).

Segundo um estudo realizado por Gontijo e Medeiros (2009), as vulnerabilidades das crianças e adolescentes incluem a violência como fator cotidiano no contexto familiar e escolar. Nesta conjuntura, os jovens se inserem precocemente no mercado de trabalho, sendo este formal ou não, ou partem para uma alternativa de ganhos de fontes ilícitas.

Conforme estudo realizado por Castro e Abramovay (2002) os jovens com vulnerabilidade social compreendem uma faixa etária de 15 a 24 anos e apresentam sua preocupação centralizada com o próprio futuro profissional e no desemprego de membros da família. Parte desses jovens se depara com a realidade da empregabilidade informal, mal remunerada, insalubres, instável e incompatível com a consolidação das leis trabalhistas brasileiras.

A conclusão do Fundo de População da Organização das Nações Unidas (ONU) é que a situação da população mundial em 2004 apresentava cerca de um terço dos jovens entre 0 e 24 anos em situação de vulnerabilidade social. O relatório sugeriu que países, principalmente os que se encontram em desenvolvimento, podem alcançar avanços socioeconômicos se investirem no potencial produtivo de seus jovens (RODRIGUES, 2014).

A população considerada vulnerável geralmente depende de políticas assitencialistas para garantir as condições de subsistência. Algumas empresas assumem um papel social na comunidade onde estão inseridas contribuindo com a redução dos fatores que excluem os mais vulberáveis, como os programas sociais profissionalizantes.

De acordo com a Fundação Iochpe (2017), os jovens em busca da sua inserção no mercado de trabalho, principalmente aqueles inseridos no grupo de vulnerabilidade social, enfrentam o problema de não possuir uma qualificação compatível e experiência que propiciem a inserção no mercado de trabalho. A CNI (Confederação Nacional da Indústria)

aponta que 65% das empresas brasileiras, de médio e de grande porte, indicavam conviver com esse problema (FUNDAÇÃO IOCHPE, 2017).

Ainda de acordo com a Fundação Iochpe (2017), esse panorama não é restrito ao Brasil. A consultoria Instituto Global McKinsey mostra um cenário bem mais alarmante, considerando que estamos em uma guerra globalizada por talentos. A consultoria relata que, atualmente, somos 2,9 bilhões de trabalhadores e, em 2030 seremos 3,5 bilhões. Porém o ritmo de crescimento da economia mundial atual indica que haverá um déficit de 40 milhões de profissionais qualificados.

Neste contexto, a Fundação Iochpe fornece um programa de capacitação para empresas parceiras, contribuindo com a inclusão social dos jovens aprendizes e incentivando inovações que colaborem com o método tradicional das escolas públicas locais no entendimento das disciplinas curriculares (ibidem).

Este artigo apresenta um relato da experiência como Educador Voluntário do Projeto Formare, da Fundação Iochpe, na disciplina de matemática, no programa desenvolvido na empresa Schaeffler Brasil, localizada no município de Sorocaba, estado de São Paulo.

Objetivo

O objetivo deste artigo é apresentar uma experiência como Educador Voluntário do Projeto Formare da Fundação Iochpe, na disciplina de Matemática, desenvolvido na empresa Schaeffler Brasil com jovens socialmente vulneráveis no perído de 2004 a 2016.

Método

O Formare é um programa da Fundação Iochpe que, em parcerias com empresas de médio e grande porte, oferece cursos de educação profissional para jovens a partir de 16 anos e de famílias em situação de vulnerabilidade social (FUNDAÇÃO IOCHPE, 2017).

Os cursos são ministrados pelos colaboradores das empresas parceiras, denominados “Educadores Voluntários”, e tem a duração aproximada de um ano. A ação proporciona a oportunidade da primeira formação profissional dos jovens aprendizes selecionados. A empresa também é beneficiada com a melhoria do clima organizacional além de outros benefícios institucionais, o que favorece a integração entre os funcionários.

A Fundação Iochpe disponibiliza a ementa das disciplinas, um programa detalhado de aulas e um curso de formação de Educadores Voluntários.

De acordo com o site da Fundação Iochpe (2017), a orientação pedagógica baseia-se nas recomendações do Ministério da Educação (MEC).

O programa apresenta dois tipos de formação:

- social, que atende jovens de 16 a 18 anos, com renda per capita de até meio salário mínimo e que estejam cursando o segundo ou terceiro ano do ensino médio. O programa oferece uma bolsa auxílio de metade de um salário mínimo vigente; e
- aprendiz, modelo este adotado atualmente pela Schaeffler, que também foca na parcela da população com renda per capita até meio salário mínimo, mas com idade entre 18 e 19 anos, que estejam cursando o terceiro ano do ensino médio ou já tenha terminado o ensino médio.

O modelo aprendiz é regulamentado pela da Lei de Aprendizagem – Lei 10.097 (BRASIL, 2000) e do Decreto 5.598 (BRASIL, 2005). A carga horária é condicionada entre 800 a 1600 horas e atende as determinações da CBO [Classificação Brasileira de Ocupações]. Os jovens são selecionados pela empresa e contratados em regime de CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) com remuneração mensal de um salário mínimo vigente. Após o termino do programa, os aprendizes aprovados recebem, da Fundação Iochpe, entidade qualificadora credenciada pelo MTE (Ministério do Trabalho e Emprego), o certificado de qualificação profissional (FUNDAÇÃO IOCHPE, 2017).

No ano de 2016, o Formare completou 28 anos de atuação, englobando 46 empresas parceiras, distribuídas em 67 unidades presentes em 50 cidades de 12 estados brasileiros. Estas empresas contaram com 5.105 colaboradores desempenhando o papel de Educadores Voluntários, que foram responsáveis pela formação de 17.500 jovens (FUNDAÇÃO IOCHPE, 2017).

Na Schaeffler, o Formare é divulgado por meio de mídia interna disponível a todos os colaboradores, que se voluntariam ao programa junto ao Schaeffler Academy, departamento responsável pela coordenação do programa. O programa se desenvolve desde 2002 e, no ano de 2016 contabilizava 60 Educadores Voluntários ativos e 386 jovens qualificados, com o índice aproximado de 82% de contratação desses aprendizes (SCHAEFFLER, 2016). A foto 1 apresenta a turma de jovens aprendizes do Programa Formare Schaeffler de 2017 juntamente com alguns dos Educadores Voluntários.

Fotografia 1 – Turma de Jovens Aprendizes do Programa Formare Schaeffler 2017.



Fonte: http://bit.ly/2mzHbnH

Desenvolvimento

No início das aulas de matemática no projeto Formare Schaeffler em 2004 os Educadores Voluntários desconheciam o perfil dos alunos de escola púbica que seriam atendidos pelo programa. Foi adotado como material didático e de planejamento de aulas o material fornecido pela Fundação Iochpe, que consiste em apostilas de diversas disciplinas, como a de Matemática, com o conteúdo baseado na ementa do curso. Os Educadores Voluntários possuem a autonomia de adequação desse material às necessidades do curso como um todo e do perfil do ingresso.

Constatou-se, logo nas primeiras turmas de Matemática, a grande dificuldade dos aprendizes em relacionar os conteúdos teóricos às atividades e exercícios de operações básicas. Os alunos se mostravam dispersos e com dificuldade de aprendizado, o que acarretou a falta de interesse pelos conteúdos ministrados.

Esse panorama não é localizado apenas na região de Sorocaba. Dados divulgados pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, na sigla em inglês) do ano de 2016, apontam uma queda na nota de matemática dos estudantes brasileiros. O país ocupa a posição de número 66 num ranking composto por 70 países, onde foram avaliados mais de 23 mil alunos com idade de 15 anos, de 841 escolas, atingindo assim 73% do total dos estudantes dessa idade (MORENO, 2016).

Algumas inovações ao método avaliativo foram propostas pelos Educadores Voluntários que compartilhavam a disciplina de matemática, considerando eu esta serviria de base para diversas outras disciplinas. A primeira delas foi à alteração da avaliação final do aprendiz. Considerando o nervosismo decorrente da associação do programa a uma possível futura colocação profissional, percebe-se que os jovens se equivocavam em questões que já haviam sido propostas e resolvidas anteriormente. Houve relatos, ainda, do excesso de tempo necessário para a correção dos exercícios em sala, atividade necessária para o apontamento dos erros cometidos nas operações matemáticas.

Em substituição às provas regulares, optou-se pela avaliação por conceito relacionado ao interesse do aluno. Nesta proposta, o professor atribui o conceito de 0 a 2 a cada aprendiz ao final de cada aula. Este conceito é relacionado à participação, ao desenvolvimento e à realização das atividades propostas, o que demonstra o interesse do jovem.

Ao final do curso é obtida uma somatória para embasar a decisão do grupo de educadores para reprovar ou aprovar os alunos. Essa mudança aumentou o tempo disponível para o trabalho com conteúdos da matemática com a turma e aumentou consideravelmente o interesse dos jovens pela disciplina de matemática, na percepção dos Educadores. A inovação foi considerada favorável e a prática adotada como cotidiana no curso.

Outra inovação no programa envolveu o conteúdo da matéria. Foi constatado pelos educadores que as lacunas nos conteúdos de matemáticas decorrentes do ensino fundamental e médio demandavam muito tempo de aula dos educadores. Desta forma, tornou-se inviável o cumprimento de todo conteúdo proposto pelo programa.

Como o ensino da matemática é compartilhado por um grupo de educadores, ficou acordado que os conteúdos seriam vinculados às competências necessárias para atender as demais disciplinas inerentes à formação do jovem. Promoveu-se então uma consulta aos educadores das demais disciplinas do programa para que fosse indicado o conteúdo de matemática necessário para o cumprimento das atividades de cada uma delas. Como exemplo, foi recomendado pelo responsável pela disciplina de música o conteúdo de fração, o cálculo de área e perímetro pelo responsável pelo professor de pneumática e os números decimais para a disciplina de metrologia.

Com essa ação, formou-se um novo conteúdo a ser trabalhado com os alunos. Essa mudança foi avaliada como eficaz, considerando os resultados obtidos pelas atividades aplicadas pelos Educadores Voluntários da disciplina de matemática.

Segundo o Relatório da Visita de Verificação/Avaliação Schaeffler Sorocaba de 2016 (FUNDAÇÃO IOCHPE, 2016) realizado por avaliador credenciado, a respeito da percepção dos Aprendizes ao final do curso:

> [...]a oferta de disciplinas semelhantes a algumas que eles conheceram ao longo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, como é o caso de Comunicação Oral e Escrita e de Matemática Aplicada, que sugeriam a eles uma repetição do que já haviam aprendido, revelou-se uma nova descoberta; é possível aprender mais e melhor quando o aprendizado é vinculado a uma aplicação prática, concreta, imediata [...]

Outra realidade enfrentada pelos educadores, era a falta de nivelamento dos conteúdos prévios, causando o desinteresse dos alunos mais avançados. Notou-se que operações matemáticas básicas que deveriam ser de domínio dos alunos, considerando que estavam finalizando o ensino médio em escolas públicas de Sorocaba e região, não estavam no nível apropriado para um bom aproveitamento do programa.

Visando estabelecer um parâmetro das necessidades de inclusão de conteúdos de matemática, foi solicitando aos alunos ingressantes das últimas quatro turmas de aprendizes que resolvessem questões com números compostos de até 3 casas decimais sem o uso da calculadora, aplicando-se as 4 operações básicas da matemática. Uma das questões propostas foi 0,8 + 0,11 e a porcentagem de acerto foi inferior à 70%. Verificou-se a necessidade de inclusão deste conteúdo e, após a reaplicação da avaliação aos alunos formados pelo programa, notou-se uma evolução expressiva.

Os Gráficos de 1 a 4 apresentam os resultados referentes à porcentagem de acertos da operação de adição, subtração, multiplicação e divisão desse levantamento e consequente evolução na avaliação das últimas 4 turmas. A porcentagem de acertos está representada pelas colunas azuis (antes da disciplina de matemática) e vermelhas (após a disciplina de matemática).

Gráfico 1 – Variação da Porcentagem de acertos na Adição – Ingressos/Egressos.

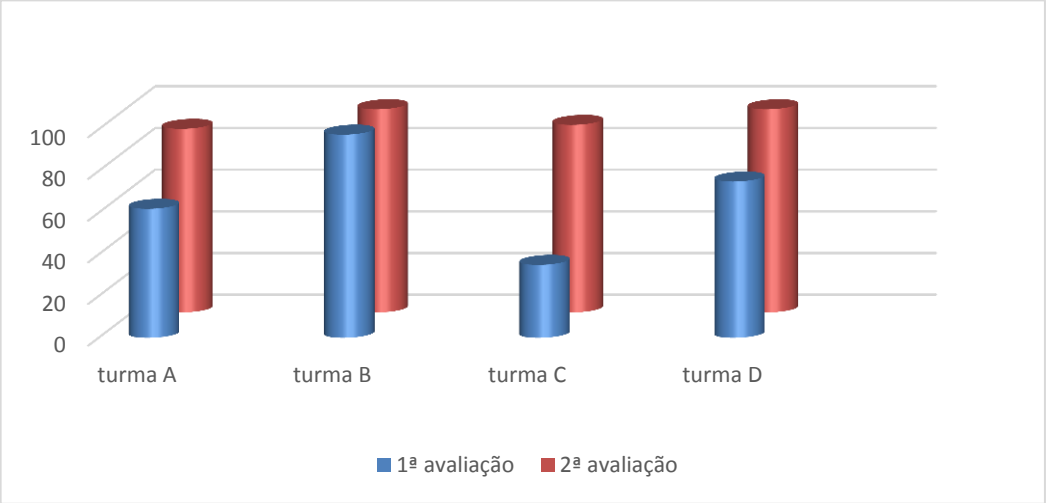


Gráfico 2 – Variação da Porcentagem de acertos na Subtração – Ingressos/Egressos.

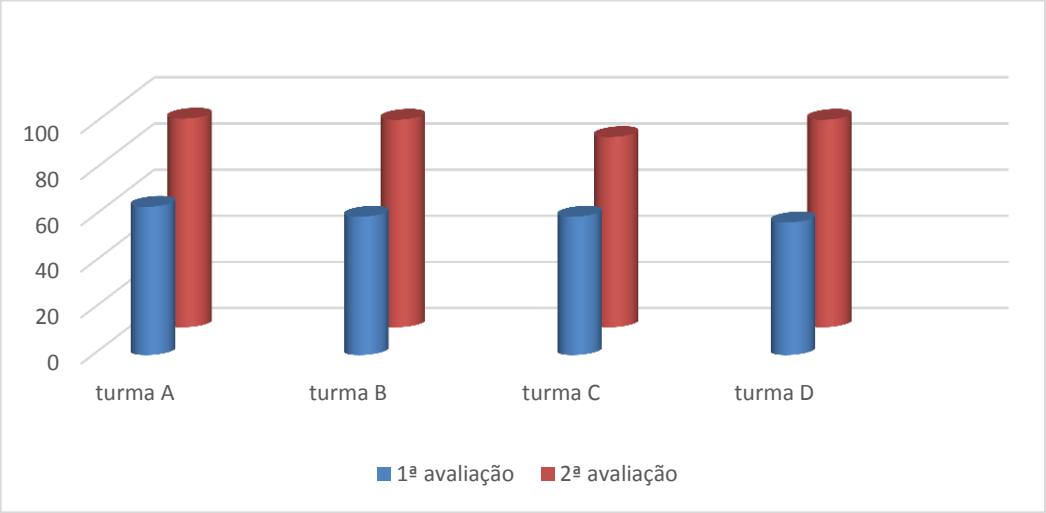


Gráfico 3 – Variação da porcentagem de acertos na Multiplicação – Ingressos/Egressos.

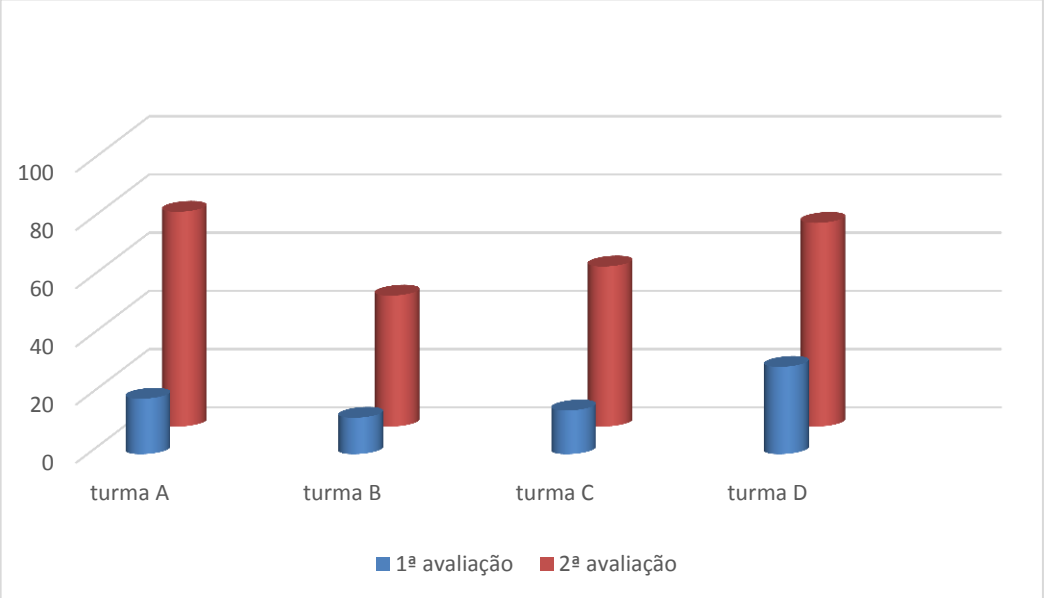
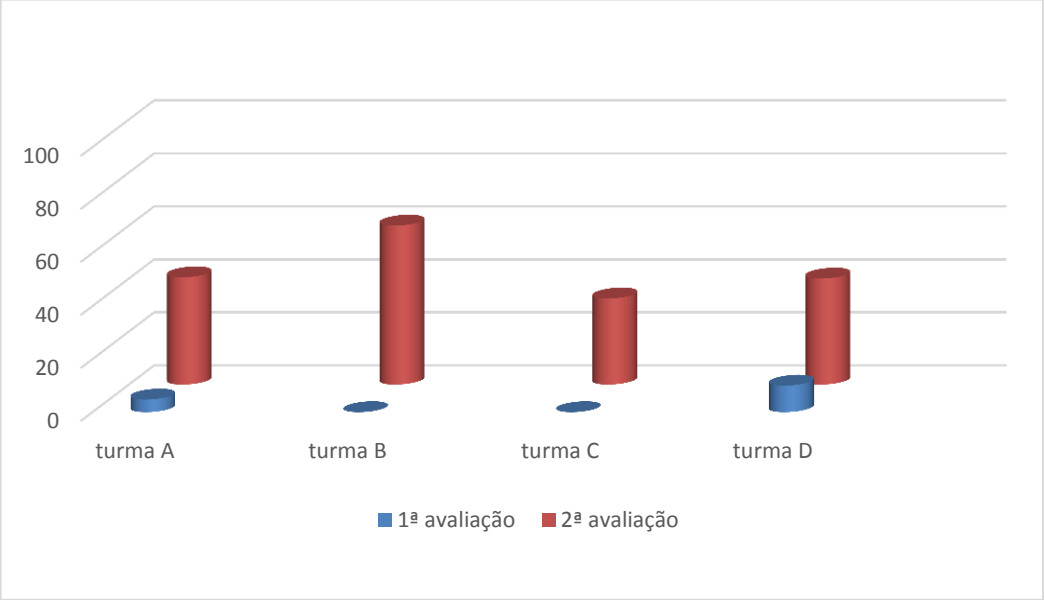


Gráfico 4 – Variação da porcentagem de acertos na Divisão – Ingressos/Egressos.



A Tabela 1 apresenta as questões que fazem parte da avaliação proposta aos aprendizes ingressos e egressos do programa.

Tabela 1 – Questões da avaliação.

Adição	0,8 + 0,11 =	1,3 + 0,21 =
Subtração	0,8 - 0,11 =	0,98 - 0,21 =
Multiplicação	0,89 x 0,31 =	0,33 x 0,051 =
Divisão	0,99 / 0,11 =	0,09 / 0,011 =

Pode-se constatar que poucas turmas chegaram perto de 100% de acerto na primeira avaliação e também que houve uma boa evolução da habilidade de solução desses problemas, da primeira para a segunda avaliação, indicando que os alunos adquiriram essa habilidade após os conteúdos ministrados. Mesmo após a segunda avaliação, fez-se uma revisão individual por aprendiz da matéria focada nos erros apresentados. O conteúdo só é considerado como concluído após a comprovação de que o aprendiz resolve as operações sugeridas pelo Educador.

Conforme os gráficos apresentados, a operação matemática que apresentou a maior evolução dos aprendizes foi a divisão, que por sua vez necessita das demais operações básicas para ser realizada.

Outra inovação à proposta do programa foi a de compartilhar a responsabilidade do aprendizado pautado na mudança de postura dos educadores e dos jovens. A primeira aula passou a ser uma exposição geral do programa, das responsabilidades, da postura esperada e do comprometimento do aprendiz.

Após o término do conteúdo de cada aula, os aprendizes podem compartilhar experiências e discutir assuntos relacionados ou não à matemática, transformando o ambiente em um local de convivência. Notou-se que alunos com mais dificuldade passaram a procurar seus colegas para troca de informações. A foto 2 mostra Aprendizes do Programa Formare da turma Schaeffler.

Fotografia 2 – Aprendizes do Programa Formare da turma Schaeffler.



Fonte: http://bit.ly/2luaXcx

Conclusões

A alteração do processo avaliativo na disciplina de matemática durante as atividades do Projeto Formare na Schaeffler mostrou-se eficiente para a melhoria do aprendizado dos aprendizes.

A adequação do conteúdo da disciplina de matemática, baseada nas necessidades de outras disciplinas, concentrou a atenção dos alunos nos conteúdos básicos necessários e proporcionou a visualização da aplicabilidade do que se aprende, tornando o conteúdo mais atrativo.

O compartilhamento da responsabilidade do ensino/aprendizado com os aprendizes do Programa Formare, proporcionou maior interesse por parte dos aluno e maior assimilação do conteúdo.

Relatos de Educadores Voluntários de disciplinas correlatas comprovam a evolução dos alunos nos conteúdos da matemática.

Os aprendizes compartilharam da responsabilidade da disciplina com o educador e a assim passaram a valorizar o aprendizado.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943. **Lei de Aprendizagem**. Brasília, DF: Casa Civil, Disponível em: <http://bit.ly/2mjWq6U>. Acesso em: 05 fev. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.598, de 01 de dezembro de 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. **Contratação de Aprendiz.** Disponível em: <http://bit.ly/2m07HZc>. Acesso em: 05 fev. 2017.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , n. 116, p. 143-176, jul. 2002 .

COSTA, M. A.; MARGUTI, B. O. (Ed.). **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros.** Brasília: IPEA, 2015. 77 p.

FUNDAÇÃO IOCHPE. **Relatório da Visita de Verificação/Avaliação Schaeffler Sorocaba/SP**, 2016.

FUNDAÇÃO IOCHPE. **O que é o Formare:** Nossa História. Disponível em: <http://bit.ly/2ljyvjy>. Acesso em: 05 fev. 2017.

GONTIJO, D. T.; MEDEIROS, M. Children and adolescents in street situation: contributions to an understanding of vulnerability and disaffiliation. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 467-475, Abr. 2009.

MENDES, J. M.; TAVARES, A. O. Risco, vulnerabilidade social e cidadania. **Revista Crítica de Ciências Sociais,** [online], v. 1, n. 93, p.5-8, 01 out. 2012. Disponível em: <http://rccs.revues.org/173>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MORENO, A. C. Globo Comunicação e Participações SA (G1). **Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática.** 2016. Disponível em: <http://glo.bo/2haZQTw>. Acesso em: 10 fev. 2017.

RODRIGUES, A. (Brasília). Agência Brasil. **Um terço dos jovens do mundo vive em situação de vulnerabilidade social.** 2014. Disponível em: <http://bit.ly/1xzHzVF>. Acesso em: 08 fev. 2017.

SCHAEFFLER EM REVISTA. Schaeffler América do Sul (publicação interna). **Balanço Social**, n. 56, abr. 2016, 28 p.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS

Deise Nanci de Castro Mesquita
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação Básica – Universidade Federal de Goiás
mesquitadeise@yahoo.com.br
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás

Fernanda Cinthya de Oliveira Silva Colégio
Estadual Professor José dos Reis Mendes
fernandacinthya1@hotmail.com

RESUMO

Este texto relata e discute três práticas de leitura e escrita desenvolvidas com a utilização de instrumentos midiáticos de acesso à rede global, durante o processo de ensinar conteúdos de português, matemática e ciências propostos no Currículo Referência da Rede Estadual de Ensino aos alunos matriculados no 2º ano do ensino médio, em uma escola pública de Educação Básica, em Trindade, Goiás. O objetivo geral dessas atividades foi priorizar o aprendizado de conhecimentos científicos e a efetiva escolarização de dois alunos com diagnóstico de deficiência intelectual e cegueira, como forma de contribuir para sua inserção e atuação no mundo letrado. O trabalho foi planejado e executado colaborativamente por uma equipe de professores regentes e de apoio, em suas aulas regulares e em atendimentos educacionais especializados na sala de recurso multifuncional, a partir da identificação e respeito aos interesses, necessidades e singularidades cognitivas dos alunos. Para tanto, foram tomados como referenciais teóricos as concepções de inclusão (MANTOAN, 1997 e 2003) no que se refere à compreensão de escola como um espaço educacional formal privilegiado para o acolhimento e o aprimoramento intelectual de todos os sujeitos e suas singularidades; de *defectologia* (VYGOTSKY, 1991 e 1997) percebida não como um menos, mas os supostos déficits ou limites como outros, diversos, potenciais caminhos de e para o desenvolvimento cognitivo; e o letramento (SOARES, 2008 e 2010) em uma perspectiva que supera a visão de alfabetização como um simples ato de codificar e decodificar letras, tomando o processo de ler e escrever como prática social. Os exemplos apresentados neste relato levam os nomes de Sequências Didáticas (SD) e explicitam as atividades desenvolvidas em aulas de língua portuguesa, tendo como conteúdo o gênero notícia (SD1); de matemática, trabalhando a introdução à geometria espacial (SD2); e das duas disciplinas conjuntamente, contextualizando uma questão ambiental que impacta a comunidade local (SD3). Ao final, é possível observar que essas atividades contribuíram para que os alunos passassem a ler e escrever também em outros contextos de sua vida diária, como, por exemplo, em casa ou em ambientes virtuais, indicando a estreita relação entre as experiências pedagógicas desenvolvidas na escola e as práticas de letramento vivenciadas no ambiente social; em suma, que é lícito afirmar que o valor do trabalho pedagógico está relacionado à capacidade de proporcionar avanços no processo cognitivo e intelectual de pessoas com e sem diagnóstico de deficiência, para que, de fato, a escola seja inclusiva, para todos!

Palavras-chave: Escolarização Básica. Defectologia. Letramento. Inclusão.

Nas últimas décadas, a escola tem se democratizado abrindo espaço para a inserção de diferentes sujeitos e suas realidades, no entanto, os conhecimentos ali transmitidos são comumente massificados por uma visão que deixa pouco espaço para o diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, para a criação e consequente transformação social. Esta realidade foi observada em uma escola regular de educação básica da rede pública, onde as aspirações e as experiências produzidas por dois alunos com diagnóstico de deficiência intelectual (A1) e cegueira (A2) não estavam sendo levadas em conta durante a organização do programa curricular e das aulas no 2º ano do ensino médio. O texto que se segue relata uma experiência vivenciada nessa escola, cujo objetivo foi repensar a educação inclusiva a partir da compreensão de que este é um espaço formal privilegiado para o desenvolvimento cognitivo e intelectual de todos; as diferenças e singularidades enriquecem e potencializam as formas de aprender, de ensinar e de ver o mundo; e as disciplinas e os conteúdos servem não apenas para disseminar saberes universais, mas também produzir novas compreensões sobre a vida e aprimorar as relações humanas, sociais e culturais.

A1, uma jovem de dezenove anos, recebeu diagnóstico de deficiência intelectual decorrente de paralisia cerebral na primeira infância. Além de estar matriculada em sala de aula regular desde a educação infantil, também vem sendo atendida duas vezes por semana, desde 2014, na sala do AEE da própria escola. Sempre estudou em escola regular migrando da rede privada para esta rede estadual em 2008. Não tem acompanhamento terapêutico e não faz uso de medicamentos de uso contínuo. Apesar de esperta e inteligente, apresenta grande dificuldade na fala, que é de difícil entendimento, mas, apesar disso, consegue expor de maneira clara o que quer, canta e se expressa com facilidade. Durante os atendimentos especializados, o hábito de cantar foi estimulado pela aproximação do colega A2, que toca instrumentos e canta, e essa relação/contato com a música acabou estimulando A1 a desenvolver a fala, a memória e a autoestima.

A1 tem a coordenação motora bem desenvolvida, possui noções espaciais e anda sem dificuldades. Embora não seja considerada alfabetizada, já que apenas desenha palavras e letras aparentemente sem compreendê-las, sempre demonstra interesse em saber aquilo que escreve; e, depois de algum tempo, passou a escrever o próprio nome, porque tinha por objetivo assinar a carteira de identidade. Não sabe identificar todas as cores, nem formas geométricas, mas reconhece a cor vermelha sem dificuldades, porque a associa ao batom que gosta de usar. Identifica algumas formas geométricas simples, como a bola/círculo e a caixa/quadrado.

Também, não reconhece os números e não realiza cálculos mentais, mas sabe a diferença entre um e mais objetos.

Na sala de aula regular, A1 costuma realizar atividades de repetição, pinturas e treino da coordenação motora, ou seja, uma simplificação ou modificação do currículo comum, em que praticamente se assume a infantilização da estudante, quando, por exemplo, os professores propõem, a partir do currículo da Educação Infantil, o ensino de habilidades típicas do nível pré-escolar. Apesar de se sentir confortável com isto, em alguns momentos, A1 demonstra certo incômodo em não realizar as mesmas propostas dos colegas. Ela adora acumular objetos como lápis de cor e papéis e está sempre disposta a compartilhar o material com os colegas. Além disso, gosta de levar as atividades realizadas até o professor regente para serem vistas. Também demonstra interesse no manuseio de objetos eletrônicos como celulares, *tablets* e computadores, expressando constantemente o desejo de comunicar-se pelo celular (fotografar, enviar mensagens em áudio pelo aplicativo *whatsapp*) e, nos finais de semana, envia mensagens de áudio e de texto (por meio dos *emotions*) utilizando o celular da mãe.

O outro aluno, A2, um jovem de vinte e três anos de idade, nasceu cego e, segundo laudo médico, também apresenta retardo mental e comportamentos autísticos. Segundo relatos da mãe, A2 só começou a falar e a andar aos cinco anos de idade. Além de estar matriculado em salas regulares desde os primeiros anos do ensino fundamental, A2 participa do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola desde 2014, sendo atendido duas vezes por semana. Ele não tem acompanhamento terapêutico e não faz uso de medicação de uso contínuo. É alfabetizado e para realizar suas atividades em sala de aula utiliza um *notebook* sem adaptações, fornecido pela escola, com o sistema computacional DOSVOX.

Esse sistema se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por pessoas com deficiência visual. O programa é um sistema composto por leitor e editor de textos, caderno de telefone, agenda, jogos divertidos e utilitários de acesso à Internet. Todos se impressionam com o uso que A2 faz desse programa: o que ele digita e aparece na tela o programa soletra, letra por letra, sem pausas ou interrupções, isto é, não “fala” por orações, frases, palavras ou sílabas, e A2 consegue organizar todas as letras de modo muito rápido, dando sentido a sua leitura, demonstrando, assim, grande capacidade cognitiva. É de se perguntar, portanto, qual a deficiência intelectual de A2?

A2 demonstra interesse por objetos tecnológicos em geral, como por exemplo: computadores, celulares, caixas de som, cabos e instrumentos elétricos, e tem muita habilidade

para navegar pela internet, usar alguns aplicativos e *softwares*, além de *pendrives*, *playlist* etc. Possui um celular analógico para se comunicar com a mãe e afirma que gostaria de adquirir um digital, mas explica que não tem condições financeiras de comprá-lo, pois também precisaria de um programa específico para cegos. Tem um grande interesse por música, toca várias no teclado e violão, e adora cantar. Segundo afirma, aprendeu esses instrumentos com um vizinho e considera-se um "tocador de ouvido", pois consegue aprender músicas novas só de ouvi-las. Muito simpático, sempre que conhece alguém, quer mostrar suas habilidades apresentando números musicais. No entanto, em sala de aula, apesar da sua inteligência e habilidade com o uso do programa Dosvox, A2 é indisciplinado e gasta grande parte de seu tempo distraindo-se com jogos de memória e paciência, ouvindo e fazendo mixagens de músicas MP3, 3x3 etc. Tem ainda o costume de usar fone de ouvido e desligar a tela do computador, para que ninguém perceba quando ele não está realizando aquilo que foi proposto pelo professor; ou seja, A2 não realiza as atividades escolares sem supervisão.

Na prática, é possível observar que ao ingressar no ensino regular esses alunos estão apenas presentes na sala de aula, mas não interagem com os outros colegas, os professores ou os conteúdos acadêmicos, ou seja, fazem parte de um grupo escolar, mas não de sua escolarização. Esta realidade reitera o fato de que embora haja uma garantia constitucional de que o Estado brasileiro deve educar a todos, sem qualquer discriminação ou exclusão social, e que o acesso ao ensino, para os educandos, em idade escolar, sejam com ou sem deficiência, passou a ser, a partir de 1988, um direito público inalienável, pouco se evoluiu em direção a uma participação efetiva de todos em uma escola como lócus de circulação de conhecimentos, de (trans)formação de cidadãos capazes de intervir nos rumos da sociedade. De acordo com Mantoan

> A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. (2003, p:12).

De fato, para que uma proposta de escolarização para todos se efetive, a forma de transposição do conhecimento e as relações professor/aluno necessitam passar por uma reinterpretação; a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anular ou marginalizar as diferenças na maneira de instruir e formar seus alunos. Estes são excluídos da escola simplesmente por não se adaptarem à forma como ela está organizada. As diferenças do educando, na maioria das vezes, são vistas pela instituição escolar como um entrave e não

como uma possibilidade de enriquecimento do processo de ensinar e aprender. Apesar de as escolas se abrirem para receber novos alunos vindos de diferentes grupos sociais, elas não aceitam os diferentes conhecimentos e as dificuldades em assimilar os novos conceitos oferecidos. Sobre a transformação do conhecimento em saber, Mantoan explica:

> Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente, em uma sala de aula. (2003, p.41).

De fato, a despeito de todas as leis e ações referentes à obrigatoriedade da inclusão escolar, o que realmente parece fazer diferença entre o êxito e o fracasso das experiências inclusivas está no desejo e na crença de que "cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos e exigir dela uma transformação" (MANTOAN, 1997, p.32), de que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso no processo educativo, isto é, sejam escolarizados.

Para tanto, os planejamentos de caráter inclusivo devem apresentar propostas de atividades abertas e diversificadas que privilegiam a abordagem por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos, pois enquanto o professor se utilizar somente do livro didático para acompanhar o conteúdo, realizar trabalhos fora da realidade e dos interesses reais da turma, considerar a prova como única ferramenta de avaliação e ainda não se autoavaliar quanto aos procedimentos utilizados para transformar o conhecimento em saber, as ações pedagógicas continuarão a deixar sujeitos à margem da escolarização.

Ainda, para atender a essa escola inclusiva que celebra as diferenças, é necessário um conceito de deficiência que a perceba para além do defeito, como produtora de uma força social para sua superação, podendo ser vivenciada nos mais diversos processos educacionais, abrindo espaço para novas possibilidades de (con)vivências. E é nesse sentido que Vygotsky (1991) trata a *defectologia*, que não implica, necessariamente, menor desenvolvimento, mas uma organização psíquica qualitativamente diferenciada do que é comumente observado, isto é, o que diferencia os indivíduos com ou sem deficiência intelectual não se limita aos aspectos quantificáveis da inteligência, mas envolve a relação única estabelecida entre o modo de organização da personalidade, a estrutura orgânica e funções psicológicas. Por isto a importância de se conhecer não apenas qual deficiência foi diagnosticada no sujeito, o que está afetado nele, mas que lugar isto ocupa em sua personalidade, como ela se equilibra, se

compensa. Desta forma, mais do que conhecer a deficiência, é fundamental perceber o sujeito a partir de sua personalidade e do meio em que vive, para assim buscar meios pedagógicos que se adiantem ao seu próprio desenvolvimento.

Ao tratar desta questão, Vygotsky (1997) afirma que o trabalho da supercompensação está determinado por dois aspectos: primeiro, pela amplitude, dimensão da inadaptação do sujeito, ângulo de divergência de sua conduta e requisitos sociais relativos a sua educação; e, segundo, pela riqueza e diversidade de funções da compensação. Levando esta teoria ao plano da constituição do psiquismo, no aspecto da personalidade, tem-se a seguinte situação: o limite ou a deficiência não só provoca no indivíduo a necessidade de estabelecer formas alternativas para estar e viver no mundo, como o incita a ir além do comportamento mediano. Diante destas evidências, fica claro que o que deve nortear a atuação do professor é a avaliação pedagógica e jamais estar preso a um laudo ou diagnóstico médico. Mesmo que o diagnóstico pareça ser impreciso, estar desatualizado ou mesmo equivocado, não é papel da escola definir ou limitar o fazer pedagógico em razão da deficiência, o foco deve ser sempre no indivíduo e no que deve ser feito para ajudá-lo a desenvolver suas capacidades.

Os pressupostos de Vygotsky mudam significativamente o próprio conceito de deficiência e, por conseguinte, as proposições pedagógicas de atuação com todos os sujeitos. Não resta dúvida sobre o papel insubstituível da escola para o desenvolvimento do sujeito, mas para tanto os alunos precisam se sentir parte d/no mundo e d/na cultura, realizando ações com sentido, tornando-se participantes de um grupo social; e as atividades escolares devem privilegiar caminhos alternativos, que dão significado as suas atitudes, suas falas, suas produções, suas aprendizagens. A relação do homem com o mundo é mediada pelo outro e pelos sistemas simbólicos, como a linguagem. A escola é, pois, uma ponte importante para a socialização dos conhecimentos do mundo letrado, sendo necessário conhecer melhor e ensinar mais adequadamente os processos de leitura e escrita nele vigentes.

Para Soares (2008, p. 91-92), o ato de ler e escrever na escola deve ser um aprendizado que objetive o engajamento do indivíduo em atividades sociais. Em uma sociedade letrada, essas habilidades e conhecimentos não podem ser dissociados de seus usos, não podem ser desligados das formas que efetivamente assumem na vida social, e a isso ela dá o nome de letramento:

> [...] a capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-

> se, para apoio à memória, para catarse...; habilidade de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever [...].

Assim, letrado é aquele que além de dominar as técnicas de leitura e escrita faz uso competente e frequente de ambas. Ler e escrever implica não apenas conhecer letras e decodificá-las, mas a possibilidade de usar esse conhecimento como formas de interação reconhecidas e legitimadas em um determinado contexto cultural. Este termo é, pois, adequado para traduzir o processo de leitura e escrita defendido por uma educação que visa à escolarização de todos os sujeitos, e foi nesse sentido que a proposta de atividades de português, matemática e ciências aqui relatadas foi pensada, já que uma das preocupações que motivaram esta experiência foi a constatação de que os dois alunos com diagnóstico de deficiência (A1 e A2) não necessariamente incorporavam a prática da leitura e da escrita, nem adquiriam a competência para usá-la com meio de interação. Eles não liam livros, jornais, revistas, nem ao menos sabiam preencher um formulário; sentiam dificuldade para escrever textos simples e não conseguiam encontrar informações em catálogos, em uma conta de luz, ou em uma bula de remédio.

De acordo com Soares (2010), a partir do momento em que um sujeito nasce em uma sociedade grafocêntrica, rodeada de material escrito e de pessoas que usam a leitura e a escrita, vai conhecendo e reconhecendo desde cedo o sistema de escrita, diferenciando-o de outros sistemas gráficos (como desenhos, por exemplo). Quando ele chega à escola, cabe à educação formal orientar metodologicamente esses processos, e a alfabetização nas séries iniciais é apenas o início dessa orientação, pois o letramento é um processo que se estende por todos os anos de escolaridade e, mais que isso, por toda a vida.

De fato, como ficou evidenciado em vários momentos dessa experiência, a leitura e a escrita antecedem ou, em alguns casos, até mesmo independem da consolidação da codificação e/ou decodificação de palavras. De toda forma, é imprescindível que a alfabetização/letramento aconteça não visando a adequação do sujeito à realidade, mas possibilitando-o a usar a linguagem e seus conhecimentos para transformar a situação. Na medida em que os alunos usufruem de ricas e diversificadas experiências de letramento, eles dispõem de oportunidades de ensino formal de leitura e escrita, e quando convivem em contextos nos quais existem leitores proficientes, todos se beneficiam com essas práticas.

Em sintonia com esta visão de subjetividade e de socialização, a perspectiva vygotskyana evidencia que o funcionamento psíquico das pessoas com deficiência obedece às mesmas leis, embora com uma organização distinta, das pessoas consideradas sem deficiência. Assim, no contexto escolar de educação para todos, os processos de letramento acontecem efetivamente quando se aprende e se ensina fatos relevantes, significativos, com finalidades e sentidos que (cor)respondem a necessidades, interesses e expectativas de sujeitos singulares, porém sócio, histórico e culturalmente inseridos. E estas três sequências didáticas planejadas e desenvolvidas com a turma em que esses dois alunos diagnosticados com deficiência estavam presentes explicitam como esses conceitos de escola, *defectologia* e letramento podem se materializar em propostas de ensino no ambiente de experimentação – uma sala de recursos multifuncionais - e na atenção especial oferecida aos alunos diagnosticados com deficiência, no AEE.

Esse processo se efetivou da seguinte maneira: após avaliar os níveis de letramento, a condição física e motora e a familiaridade de A1 e A2 na utilização das TICs, foi verificado o Currículo Referência da Rede Estadual de Ensino, que é adotado nas escolas da rede estadual de Goiás para orientar a seleção dos conteúdos mínimos a serem trabalhados em cada disciplina e ano de escolaridade. A partir da análise desse documento e do acesso aos planejamentos bimestrais dos professores regentes de língua portuguesa e matemática do 2º ano do ensino médio, em parceria, foram repensadas as atividades que já haviam sido programadas, lançando mão de recursos midiáticos. As aulas anteriormente planejadas foram modificadas também, porque os professores perceberam que era possível estabelecer uma relação interdisciplinar entre os conteúdos dessas duas disciplinas e os conteúdos de ciências biológicas.

Para isso, foi necessária a realização de pequenas reuniões, intermediadas pela coordenadora pedagógica da escola, além de conversas informais e trocas de e-mails entre os professores regentes e de apoio. A partir da teoria e da prática, ficou evidente que a diversificação de estratégias e recursos poderia beneficiar todos e não apenas aos dois alunos com diagnóstico de deficiência; e, também, que embora a Resolução nº 4/2009 reze que são necessárias uma formação inicial que habilite para o exercício da docência e uma formação específica na educação especial, o professor de apoio não deveria substituir, mas, sim, desenvolver um trabalho colaborativo com os regentes, em suas salas de aula regulares. Assim, a experiência foi efetivada na classe comum e ampliada ao atendimento educacional especializado, e a colaboração entre os professores regentes e de apoio facilitou a permanência dos alunos com necessidades educativas especiais no mesmo espaço que os demais,

corroborando a inclusão e criando uma possibilidade para que a classe comum e a sala de recursos se complementassem.

A primeira sequência didática (SD) teve a duração de 10 horas/aulas, e foi desenvolvida entre os dias 26 de outubro e 13 de novembro de 2015, pela professora regente de língua portuguesa, tendo como conteúdo o "gênero notícia". Esta e as demais atividades foram planejadas para os trinta e quatro alunos da segunda série do ensino médio da escola pesquisada e objetivaram contribuir com a formação, dentro e fora da escola, de sujeitos autônomos e socialmente participativos, capazes de discernir e tomar posições frente ao que leem, veem, escutam... Para isto, foram propostas atividades significativas de leitura, diferentes das consideradas mecânicas, as quais o aluno apenas lê ou escreve porque o professor solicita, sem que seja capaz de reconhecer seu significado e sentido em relação ao seu próprio mundo. Afinal, tal como reitera Soares (2010), "pessoas que não incorporaram os usos da escrita não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita"; daí a necessidade de se criar estratégias pedagógicas que orientem os alunos no sentido de utilizarem o conhecimento produzido socialmente para a interação com os diversos textos disponíveis na sociedade letrada.

Os procedimentos adotados para a organização da SD1 foram:

1. Apresentação de uma situação: necessidade / motivo de produção.

2. Seleção do gênero textual: observação sobre o que dizer, para quem, em que local de circulação etc.

3. Reconhecimento do gênero selecionado (por meio de):

a) pesquisa sobre o gênero.

b) leitura de textos do gênero, explorando e estabelecendo relações entre: sua função social; seu conteúdo temático; sua estrutura composicional (características, tipologia predominante etc.); seu estilo (análise linguística).

4. Produção de texto: escrita do gênero discursivo, tendo em vista a necessidade apresentada na situação inicial.

5. Reescrita do texto: com o objetivo de aproximá-lo, ao máximo possível, de seus "modelos" que circulam socialmente.

6. Circulação do gênero: tendo em vista o(s) interlocutor(es) definido(s) oficialmente.

Inicialmente, antes mesmo do reconhecimento do "gênero notícia", foi proposto aos alunos – já organizados em grupos - um trabalho de reconhecimento dos variados gêneros que compõem os jornais. Para isso, os alunos manusearam diversos deles e também foram levados

para a sala de informática para que pudessem acessar alguns, também online. Embora estivessem visualizando outros gêneros, foi esclarecido que o objetivo do trabalho era, em especial, reconhecer as notícias veiculadas.

Após as explicações iniciais sobre as atividades que seriam realizadas, foi apresentada uma situação real de produção escrita aos alunos: eles fariam o papel de repórteres e produziriam uma notícia que seria veiculada na rede social da escola e no jornal impresso chamado "Lagartixa", por se tratar de um jornal cuja circulação é feita a partir de sua exposição nas paredes da escola. Nesse sentido, buscou-se esclarecer a diferença entre uma notícia e uma reportagem (gêneros que se aproximam muito), e que, ao término, iriam elaborar uma notícia cujo fato seria a Feira de Ciências da Escola. Foram informados, também, que escolheríamos um dos textos para ser reproduzido em um dos jornais online da cidade.

Nesse momento da atividade na sala de aula regular, foi percebida a dificuldade de A1 e A2 em classificar os textos como pertencente ao gênero notícia mesmo após várias explicações e leituras. Por isto, a questão foi retomada em outras cinco sessões de atendimento especializado, reforçando a ideia de que a notícia relatava informações que ocorreram, ou que ocorreriam na cidade, no estado, no país ou no mundo, tendo como principal intenção informar o leitor, com exatidão, sobre determinados fatos, de maneira clara, direta e objetiva, sem deixar transparecer a opinião do autor. Também foi explorada a situação cotidiana narrada por A1 sobre a gravidez de sua tia e a descoberta do sexo do seu sobrinho após um exame de ultrassonografia. Para que esse exemplo se formalizasse e a ideia fosse mais bem abstraída, foi solicitado a A2 que redigisse essa notícia em seu *notebook* enquanto A1 relatava seus detalhes.

A partir do texto digitado, foi pedido a A2 que fizesse a leitura em voz alta simulando um âncora de um telejornal. A1 percebeu a semelhança daquela leitura com as notícias que ela já havia visto nos telejornais e disse: "minha tia está na TV". Nesse momento ficou evidente que a partir do estabelecimento dessa relação entre o telejornal e a leitura de A2, A1 começava a compreender o gênero estudado, sendo essa compreensão reforçada por A2, quando disse: "Então tudo que acontece pode ser notícia?". Na sequência, levando em consideração o fato de A1 não ser alfabetizada e o desejo de desenvolver uma atividade em grupo entre A1 e A2, optou-se por não usar o texto escrito e trabalhar um vídeo (trecho de um telejornal local) a partir do site de compartilhamento de vídeos do *youtube*. Foi solicitado a A1 e A2 que apontassem as características mais comuns percebidas nas notícias e elas foram anotadas por A2 em seu *notebook*, com a ajuda de A1.

Após a caracterização do gênero, em uma nova proposta de atividade feita a partir da observação de um trecho de um vídeo de um telejornal local e da leitura da mesma notícia escrita e acessada na página do jornal local *online*, foi solicitado que A1 e A2 analisassem os textos prestando atenção aos seguintes questionamentos: Quem produziu a notícia? Quando foi publicada? Em qual veículo ela circulou? Por que e para quem foi produzida? Por que se noticiou esse fato? Tal fato afetou sua vida? Por quê? Qual o conteúdo temático nela veiculado? Que marcas há no texto que o faz reconhecê-lo como notícia? Esta atividade foi desenvolvida em parceria e sempre que A1 dava uma resposta inadequada, à A2 era solicitado que respondesse e assim sucessivamente, até que uma resposta satisfatória emergisse por parte de A1e A2. Porém, por muitas vezes, foi necessário auxiliá-los na construção das respostas, sendo, primeiro, elaboradas oralmente e em seguida anotadas por A2 em seu *notebook*, e copiadas por A1 como uma forma de registro formal em seu caderno, pois, como dito anteriormente, apesar de não alfabetizada, A1 tinha sua coordenação motora fina bem desenvolvida.

No que se refere à análise linguística, a mesma não foi esquecida e, durante as atividades foram trabalhadas a partir de uma abordagem não conceitual, mas prática, com o intuito de analisar a polifonia presente na notícia, as retomadas aos termos já apresentados, os pronomes e a quem exatamente eles faziam referências, os tempos verbais e as características das frases, dos períodos e dos parágrafos. Essa análise, mais uma vez, pautou-se nas orientações do Currículo Referência da Rede Estadual de Ensino de Goiás, que reforçam e orientam quanto à importância do trabalho com a análise linguística em sala de aula. Esclarecem que, considerando a interlocução como ponto de partida para o trabalho com o texto, os conteúdos gramaticais devem ser estudados a partir de seus aspectos funcionais na constituição da unidade de sentido dos enunciados.

Foi possível perceber que, após as atividades desenvolvidas sobre o gênero notícia, A1 e A2 tiveram um desempenho melhor durante as atividades desenvolvidas na sala de aula regular, especificamente naquelas que exigiam a identificação das características do gênero notícia. De fato, as intervenções anteriores serviram para que A1 e A2 pudessem participar, com maior equidade, das atividades propostas ao grupo, promovendo assim tanto o acesso ao conteúdo curricular quanto a interação social no ambiente escolar.

Na etapa seguinte, o professor regente relembrou a estrutura e a organização do texto notícia e solicitou aos alunos que produzissem um texto nesse gênero, a partir de várias informações sobre o assunto escolhido: Feira de Ciências da Escola. Para isso, o professor

solicitou que os alunos se organizassem em duplas e realizassem essa atividade no prazo de três semanas. E, durante o atendimento educacional especializado, o professor de apoio iniciou o atendimento de A1 e A2 reforçando o seguinte desafio: o de se colocarem no lugar de jornalistas e escreverem uma notícia sobre a Feira de Ciências da Escola. Tanto A1 quanto A2 receberam a proposta com muito entusiasmo, pois a ideia de se tornarem repórteres fez com que ambos se sentissem importantes e, assim, ficaram motivados a desenvolver a atividade.

Como os alunos já haviam estudado o gênero entrevista e havia a possibilidade de a equipe da direção participar da atividade, a A1 e A2 assumiram a função de repórteres e entrevistaram a diretora da escola, a partir de perguntas elaboradas previamente, recebendo, assim, as informações sobre o referido fato. A expressão de contentamento de A1 e A2 ficou mais evidente, a partir do comentário que fizeram sobre o sonho de serem jornalista ou repórter. Durante a entrevista, a postura de A1 e A2 chamou a atenção de todos, professores e diretora, por conta da segurança e clareza frente aos questionamentos. As respostas foram gravadas com o uso de um aplicativo para *smartphones*, o que facilitou o trabalho de A1 e A2 no momento da transcrição das informações obtidas, que foram digitadas por A2 com a utilização de seu *notebook*, e depois copiadas por A1 em seu caderno.

Este momento da entrevista foi muito interessante, pois serviu como norte para que o texto fosse posteriormente organizado. De posse das informações colhidas, A1 e A2 prepararam-se para a primeira escrita da notícia. Mais uma vez foram lembrados sobre: para quem iriam escrever, o fato e suas informações mais relevantes, enfim, a estrutura de um texto do gênero notícia. Ao término do atendimento, foi apresentado um texto produzido pela primeira vez (rascunho) e nele não foi feita qualquer anotação ou sugestão, pelos professores, pois esse ainda era o momento dos alunos, de eles escreverem e organizarem suas ideias.

Nos encontros seguintes, foi pedido a A2 que fizesse a leitura do texto digitado em voz alta e, a partir disso, perguntado se havia alguma coisa estranha no texto. De imediato A1 disse que faltavam palavras. Perguntada sobre quais eram as palavras que faltavam, A1 não foi capaz de identificá-las. Mesmo assim, sua contribuição foi importante, pois a partir disso, A2 começou a reescrever o texto. Disse que sabia o que faltava completando algumas frases com algumas palavras. Assim, as leituras em voz alta eram repetidas e buscou-se identificar pontos de atenção que poderiam ser melhorados a partir da refacção do texto. Durante esse processo, foram trabalhados o conceito de algumas palavras, a pontuação e a estrutura das frases e do parágrafo, tendo, ao final do encontro, um novo produto textual escrito. Ao término desta

atividade, foi grande a euforia de A1 e A2 ao constatar que seu texto aproximava-se muito das características do gênero notícia. Isso ficou claro quando A1 sugeriu que aquela notícia fosse encaminhada para o *whatsapp* do programa do Oloares (repórter âncora de um telejornal local muito popular naquela comunidade).

Foi perceptível que A1 e A2 construíram o conhecimento, apresentando no texto de sua autoria as características específicas desse gênero. Houve, certamente, a incorporação dos conteúdos trabalhados, pois o desempenho do grupo foi satisfatório – mesmo que ao término da SD, A2 já se dizia cansado de tanto "estudar' notícias". Apesar da produção escrita de A1 e A2 não ter sido escolhida para a veiculação no jornal local da cidade, ela foi postada no site e no mural da escola, assim como todos os textos escritos pelos alunos da turma. Este foi o momento em que se consolidou a compreensão da função social da escrita, especialmente, quando A1 e A2 perceberam a reação dos colegas ao lerem seu texto. Com o desenvolvimento dessa SD, foram buscados encaminhamentos metodológicos capazes de garantir uma exploração significativa da leitura e escrita, tendo em vista a funcionalidade do gênero e, a partir do uso de instrumentos midiáticos, abriram-se caminhos como via alternativas para a formação de cidadãos ativos socialmente, visto que os alunos foram auxiliados na construção do conhecimento em relação ao gênero trabalhado, assim, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo.

A segunda sequência didática foi desenvolvida pelo professor regente de matemática e o de apoio, entre os dias 25 de outubro e 15 de novembro de 2015, com a duração de 10 aulas, tendo como conteúdo a introdução à geometria espacial, tema que seria trabalhado ao longo de todo o bimestre. Estas foram as etapas:

1. A partir de uma atividade previamente combinada com os alunos, fazer a introdução ao conteúdo, contextualizando o tema com o manuseio de objetos como dados, caixa de leite, caixa de pasta de dente, bola, celular, garrafa de água, copos, casquinha de sorvete, na sala de aula.

2. A partir de moldes de sólidos geométricos, em grupos de quatro integrantes, os alunos deverão confeccionar diversas figuras geométrica em 3D; e com a ajuda do professor aprender a identificar e nomear os sólidos geométricos confeccionados.

3. Organizados em grupos, os alunos deverão caminhar pela escola identificando e fotografando as figuras geométricas estudadas no ambiente escolar.

4. Em slides, os alunos deverão preparar as imagens das figuras geométricas fotografadas, devidamente nomeadas, para socializar com a turma.

5. Utilizar a sala de informática para pesquisar elementos geométricos em situações do cotidiano, como aquelas encontradas em casas, campos de futebol, carros e outros; e a seguir introduzir o cálculo de área e o volume de figuras geométricas espaciais.

A preocupação inicial ao organizar essa sequência didática era fazer com que os alunos, com ou sem diagnóstico de deficiência, entendessem o espaço como um lugar onde podem ser encontradas todas as propriedades geométricas em mais de duas dimensões, desenvolvendo, assim, diferentes percepções espaciais, um outro situar-se, para encontrar novas maneiras de explicar, lidar e se desempenhar no seu ambiente natural e social.

A primeira atividade proposta, previamente combinada com os alunos, cujo objetivo era introduzir o conteúdo a partir da contextualização do tema, foi muito significativa para A1 e A2. O manuseio na sala de aula de objetos do cotidiano como dados, caixa de leite, bola, celular, garrafa de água e casquinha de sorvete favoreceu a superação de suas dificuldades, pois proporcionou novas formas de ver e ler o mundo, de senti-lo, por exemplo, na palma de suas mãos. Com isso, a pretensão foi que os alunos chegassem à conclusão que grande parte dos objetos manipulados no dia a dia é feito de figuras geométricas planas e espaciais, estudadas pela Matemática. Tanto A1 quanto A2 se divertiram ao utilizarem objetos do cotidiano e sentiram-se, nesse momento, mais próximos dos colegas por compartilharem as mesmas experiências.

Durante a proposta de construção dos sólidos geométricos, considerando as limitações visuais de A2, foi perceptível o maior envolvimento e disposição de A1 na realização dessa atividade. A1 se divertia ao recortar, colorir e colar as figuras, além de interagir e contribuir com o grupo, já que suas habilidades eram destaque entre os colegas. Diante dos elogios feitos pela turma, ela se empenhava cada vez nas atividades e se oferecia para ajudar aqueles que estavam com dificuldades. A ideia desta aula foi: “aprender fazendo”, pois os alunos puderam comparar, recortar, colar e montar os sólidos geométricos, tornando-se os autores de sua própria aprendizagem.

Em seguida, de posse dos materiais concretos e, apesar do empenho do professor regente durante a aula regular, A1 demonstrou mais dificuldade que A2 na identificação e nomeação das figuras geométricas. Sendo assim, foi necessário desenvolver essa proposta durante alguns atendimentos na sala de recursos multifuncionais e, nesse sentido, outras estratégias foram trabalhadas. Aproveitando o interesse de A1 pelos aparelhos midiáticos, lhe foi oferecido um *smartphone* com o aplicativo gratuito *GoKids* que ensina o nome das formas geométricas

relacionando-as com objetos do cotidiano, a partir de jogos de pintar, identificar, nomear e quebra-cabeças. Ao desenvolver essas atividades, A1 demonstrou dificuldade na fala ao nomear as formas e também em sua memorização, mas, e, apesar disso, a estratégia dos jogos permitiu que A1 identificasse e nomeasse algumas formas geométricas básicas como o círculo, o quadrado e o triângulo. Ficou evidente a necessidade de se dar continuidade ao trabalho com as formas geométricas desenvolvendo outras estratégias que ampliassem a compreensão de A1 em relação a esse conteúdo.

Na aula seguinte, o professor regente propôs aos alunos que caminhassem pela escola identificando e fotografando as figuras geométricas estudadas no ambiente escolar. Essa atividade foi desenvolvida em parceria, pois enquanto A2 identificava os objetos pelo tato e os nomeava, A1 os identificava visualmente e os fotografava utilizando a câmera de um celular. Desta forma, os alunos puderam reconhecer as formas geométricas e associá-las ao cotidiano e ao término dessa atividade os alunos prepararam slides com as imagens coletadas em grupo, no laboratório de informática, e retornaram à sala de aula para socialização das mesmas. Os slides de A1 e A2 foram organizados com a ajuda de outros dois colegas que integravam o mesmo grupo. Na aula seguinte, durante a exposição, A1 e A2 foram participativos e contribuíram para o bom desempenho do grupo.

A partir dessa proposta, A1 e A2 puderam constatar que a maioria dos objetos manuseados ou encontrados na própria natureza faz lembrar os sólidos geométricos, como as árvores (cilindro), a lixeira (cilindro), a CPU e a própria sala (paralelepípedo), a caixa d'água (cubo), a bola (esfera) e tantos outros. Nesse sentido, esse aprendizado tornou-se significativo e aplicável, tanto para A1 quanto para A2. E, nas aulas seguintes, utilizando a sala de informática, foram pesquisados elementos geométricos do cotidiano, como janelas, campos de futebol, pneus de carro e outros para que, a seguir, fosse introduzido o cálculo de área e volume de figuras geométricas espaciais.

Também durante o atendimento educacional especializado, foram desenvolvidas estratégias que atendessem às necessidades singulares de A1 e A2. Para isso, optou-se por trabalhar com figuras geométricas simples e, pensando nas habilidades manuais de A1 e na limitação visual de A2, foi pedido a A1 que ajudasse na confecção das figuras geométricas planas em alto relevo utilizando cola colorida. Com essas figuras geométricas em alto relevo e o uso da calculadora do Sistema Dosvox, foi possível que A2 realizasse cálculos sobre áreas e volumes que haviam sido propostos pelo professor regente. Ainda, a partir do *software Paint*,

utilizado para a criação de desenhos simples e também para a edição de imagens, foi possível que A1 desenhasse figuras geométricas, e com a ajuda de uma régua comum compreendesse as noções de medidas, identificando também os números na régua e classificando-os em menor ou maior. Além disso, A1 e A2 desenvolveram o raciocínio visual para situações cotidianas como: quanto "cabe" de água neste pote? (volume), quantos metros de piso eu compro? (área).

As práticas de contextualização da geometria espacial apresentadas nessa SD tiveram como principal objetivo servir de estratégia para a significação social do uso da matemática, permitindo aos alunos terem uma ideia mais global e mais próxima de suas funções reais, do porquê de seu aprendizado. Para a organização e aplicação dessa SD, partiu-se do princípio de que o desejo de ensinar e de aprender, a postura de observação, indagação e investigação constantes, bem como a valorização e a aceitação das diferenças são fatores importantes que repercutem positivamente na elaboração e produção de conhecimento.

Diferentemente das demais, a terceira SD não contou com a participação de A1, pois a aluna não esteve presente à escola, nesse período. E embora essas atividades tenham sido desenvolvidas com os alunos que apresentavam ou não necessidades educacionais especiais, foi feita uma adaptação do desenho para que seus contornos ficassem em alto relevo e, assim, A2, que é cego, pudesse realizar o cálculo proposto utilizando também a calculadora disponível pelo sistema Dosvox em seu computador.

Contextualizando uma questão ambiental que impacta a comunidade local, o objetivo dessa atividade foi o de resolver o cálculo da área de um terreno próximo à escola que frequentemente sofre com queimadas e com o lixo depositado em suas margens, bem como produzir textos que problematizassem esta realidade. Logo, além de atender à proposta curricular de estudar conteúdos de matemática e de português, incluía-se aí a intenção de formar uma consciência crítica entre os estudantes sobre o ambiente, sua relevância para a humanidade e a responsabilidade de seu cuidado, como previsto nos conteúdos da disciplina ciências biológicas. Para tanto foram propostas as seguintes ações:

1) Buscar a imagem de uma pequena área florestal situada ao lado da escola no aplicativo *google maps*.

2) Com esta imagem criar uma atividade que proponha o cálculo da área dessa reserva.

3) Durante a atividade discutir e calcular a área proximal dessa reserva que foi incendiada durante o mês de outubro do corrente ano.

4) A partir dessa atividade, em sala, problematizar os impactos desse incêndio para a comunidade local.

5) Propor uma atividade em que os alunos escrevam textos do gênero notícia sobre a área florestal próxima à escola

6) Publicar os textos do gênero notícia semanalmente nas redes sociais e no jornal da escola, com o intuito de mobilizar a comunidade local.

7) Dividir, entre os professores da turma, a tarefa de fazer as correções dos textos antes das publicações.

Ao organizar essa SD, buscou-se encontrar um caminho em meio às experiências que os alunos traziam para a sala e, oferecer-lhes atividades que aperfeiçoassem a aprendizagem de conteúdos já trabalhados em aulas anteriores. Assim, a primeira atividade proposta aos alunos, já organizados em grupos, foi a de campo, cujo objetivo era fotografar uma área florestal vizinha à escola. Durante a atividade, foi pedido aos alunos que observassem as espécies vegetais e as formas de vida que interagiam com elas e buscassem vestígios deixados por um incêndio que havia ocorrido recentemente naquela local. Os alunos fotografaram o local e, com isso, os mesmos puderam chegar à conclusão de que grande parte daquela área verde estava destruída. Nesse momento da atividade, apesar das limitações visuais, A2 interessou-se em participar e, durante todo o trajeto, pediu aos colegas que descrevessem em detalhes aquele espaço e, assim, demonstrou conhecer o local fazendo comentários sobre as caminhadas que eram realizadas por moradores ali.

De posse do material fotográfico, os alunos foram levados para a sala de informática, onde as imagens foram projetadas e, em seguida, foi iniciada uma discussão sobre a importância daquela área para a comunidade. A partir dos questionamentos do professor regente, alguns alunos, inclusive A2, citaram exemplos que evidenciavam essa importância. Depois disso, os alunos foram orientados a acessarem alguns sites e pesquisarem a respeito dos impactos ambientais das queimadas. Durante essa aula, considerando as limitações visuais de A2, foi perceptível seu maior envolvimento e disposição na realização da pesquisa e discussão do tema, pois, durante a exposição fotográfica, demonstrou impaciência e agitação.

Na aula seguinte, previamente combinada com os alunos, o professor regente propôs que buscassem a imagem da área florestal situada ao lado da escola no aplicativo *google maps*, utilizando seus *smartphones*. A partir da imagem de satélite ampliada no projetor e apontando as semelhanças daquela imagem com uma figura geométrica, o professor criou uma atividade que propunha o cálculo daquela área. Para que todos pudessem realizar a atividade, foi

necessário que a figura fosse contornada em alto relevo e que, além disso, A2 utilizasse a calculadora do sistema dosvox. Nessa etapa, A2 demonstrou não sentir dificuldade, pois havia memorizado a fórmula necessária para a realização da atividade e compreendido a sua aplicabilidade, demonstrando, mais uma vez, sua excelente habilidade de memorização, além, é claro, de sua compreensão da proposta.

Após a realização da atividade de cálculo, o professor regente apresentou uma situação real de produção escrita aos alunos: escrever textos do gênero notícia que problematizassem os impactos do incêndio na área verde próxima à escola. Nesse momento, durante o desenvolvimento dessa atividade na sala de aula regular, apesar de algumas dificuldades na coesão, A2 estava seguro em produzir o texto, o que, muito provavelmente, se deve ao trabalho realizado anteriormente sobre esse gênero durante as aulas de língua portuguesa e nas sessões de atendimento especializado. A partir do texto produzido em sala de aula, durante o AEE, A2 fez uma leitura em voz alta e apontou as características do gênero notícia em seu texto. Ele pareceu seguro ao afirmar que seu texto poderia ser considerado uma notícia, pois informava aos moradores de sua comunidade sobre a queimada. Nesse momento, ficou claro que ele havia atendido aos objetivos propostos naquela etapa da atividade.

Durante a sessão seguinte no AEE, foi pedido a A2 que analisasse seu texto prestando atenção aos questionamentos que já haviam sido feitos sobre quem produziu a notícia, quando foi publicada, em qual veículo ela circulou, por quê e para quem havia sido produzida, por quê se noticiou o fato; se tal notícia havia afetado sua vida e por quê, qual o conteúdo temático nela veiculado, que marcas havia no texto que o faziam reconhecê-lo como notícia etc. Na maioria das vezes, A2 respondeu de forma satisfatória, porém, em alguns momentos, foi necessário auxiliá-lo na construção da resposta, sendo, primeiro, elaborada oralmente e, em seguida, digitada em seu *notebook*.

Nas etapas seguintes, os textos do gênero notícia foram publicados semanalmente nas redes sociais e no jornal da escola, com o intuito de informar e mobilizar a comunidade local. Para isso, como combinado, os professores da turma dividiram a tarefa de fazer as correções dos textos antes das publicações. O envolvimento de todos os professores nesse processo pode ser considerado muito positivo, pois o tema foi enriquecido e aprofundado, passando a ser discutido em todas as aulas e, além disso, a responsabilidade de promover práticas de letramento foi assumida por todos os professores, antes direcionada exclusivamente ao regente da disciplina língua portuguesa.

A aprendizagem contextualizada preconizada pelo PCN visa que o aluno aprenda a mobilizar competências para solucionar questões com contextos apropriados, de maneira a ser capaz de transferir essa capacidade de resolução de problemas para os contextos sociais e, especialmente, do mundo do trabalho. Nesse sentido, a prática de contextualização, associada à interdisplinaridade, durante o desenvolvimento desta SD, exigiu de todos os alunos – com e sem diagnóstico de deficiência - experiências concretas e diversificadas, transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem, oferecendo, assim, melhores condições de apropriação do conhecimento.

De fato, ao longo dos vários momentos desta experiência, ficou evidente que os processos de letramento em pessoas com e sem diagnóstico de deficiência ocorrem da mesma forma, isto é, a partir da relação com a cultura letrada, durante a leitura e a escrita de textos reais. O diagnóstico de deficiência não obstaculizou o desenvolvimento cognitivo, cultural e social de A1 e A2. No que se refere à aquisição da língua escrita, as possibilidades de aquisição de conhecimentos por esses alunos dependeram das interações interpessoais estabelecidas durante as práticas pedagógicas. Quanto mais integrado o aluno estava com o objeto de conhecimento e com seus pares, melhor foi o resultado de suas aprendizagens para a promoção do seu desenvolvimento intelectual e cognitivo.

A mediação do adulto e a interação que os alunos estabelecem com o universo da escrita influenciam significativamente na evolução conceitual dos mesmos no que se refere à linguagem escrita. Normalmente, os alunos que interagem satisfatoriamente com seus professores, com seus pares, e também com o objeto de conhecimento, apresentam melhores resultados se comparados àqueles que tem dificuldades nas suas formas de interação. Nesses processos, tornam-se relevantes as relações interpessoais como motivadoras de situações reais de uso da leitura e da escrita no ambiente escolar. Assim, quanto mais significativas forem essas relações e condições efetivas de leitura e escrita, melhores serão os resultados de alfabetização e letramento para todos.

É dizer, pois, que além de um processo cognitivo, o ato de ler e escrever é um meio de imersão do ser humano na realidade social, pelo viés do conhecimento formal e sistematizado. Assim, a escola transcende a mera transmissão dos conteúdos educativos e contribui para a formação de sujeitos que conseguem usar a linguagem para a interação entre as pessoas e suas culturas. Nessa perspectiva, a alfabetização (utilização do alfabeto, das letras) evidencia os aspectos sócio-histórico-culturais da aquisição de um sistema escrito (o letramento) por uma

sociedade. Concluindo, esta experiência pedagógica e os resultados alcançados demonstram como o trabalho colaborativo entre professores regentes e de apoio, que é planejado e executado com o intuito de relacionar os conteúdos curriculares à realidade e de provocar transformações na vida dos alunos, pode proporcionar avanços no processo cognitivo e intelectual de pessoas com e sem diagnóstico de deficiência, demonstrando que, de fato, a escola pode e deve ser inclusiva, um espaço formal de socialização e de escolarização de todos!

REFERÊNCIAS

MANTOAN, M T. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Senac, 1997

_____. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

VYGOTSKI. L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

_____. **Fundamentos de defectologia**. Trad. Júlio Gillermo Blank Madrid: Gráficas Rógar. 1997.

PUXANDO PROSA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Eliene Nery Santana Enes
Mestre em Gestão Integrada do Território – UNIVALE

Renata Greco de Oliveira
Mestre em Educação - UNIVALE

RESUMO

Este texto traz um relato de experiência na criação e aplicação de um jogo de cartas em oficinas de formação de professores sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Tem como objetivo propiciar reflexão, contribuir para discussões, para o diálogo que possibilita a formação do pensamento autônomo, na formação inicial e continuada de professores sobre a temática apresentada. Foi elaborado um jogo de cartas a ser desenvolvido como estratégia na provocação para o diálogo, para o debate sobre a temática na formação inicial e continuada de professores. Sua utilização em oficinas de formação no PIBID-UNIVALE oportunizou o aprofundamento e compartilhamento de saberes sobre a temática e extrapolou os objetivos iniciais da proposta, sendo utilizados também com estudantes da Educação Básica. Foram ao todo duas oficinas formativas para professores (inicial e continuada) e três com as crianças dos anos iniciais do Ensino resultantes da aplicação de cada oficina aos alunos da Educação Básica, pelos estudantes bolsistas do PIBID-UNIVALE, foram ampliadas e direcionadas para as práticas educativas nos processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, e propiciaram, outras reflexões e diálogos sobre os conhecimentos acadêmicos do currículo que permeiam o curso de Pedagogia na preparação do docente para a educação inclusiva.

Palavras-chave: formação de professores, educação inclusiva, PIBID.

1. INTRODUÇÃO

As mudanças na educação e a resposta à diversidade das necessidades educacionais especiais dos alunos exigem formação continuada, novo modo de pensar a educação em uma proposta de ensino para todos, como orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Na concretude das escolas, ainda são muitos os desafios e debates, em torno da formação de professores, que apontam alguns limites e tensões.

Desde a formação inicial, é importante desenvolver conhecimentos e práticas que contribuam para os saberes docentes frente à perspectiva da educação inclusiva. Os cursos de

licenciatura têm o desafio em promover a discussão no ensino superior sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais e a organização dos espaços formativos da Educação Básica para receber esses sujeitos. Nessa perspectiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para formação de professores da Educação Básica e define:

> Que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

As novas DCN's das licenciaturas, publicadas em 15 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), em seu Art. 13, inciso IV, parágrafo 2º, garantem que a educação especial seja parte do currículo em todos os cursos de formação de professores. Nesse sentido, o curso de Pedagogia da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), além da disciplina específica de Educação Especial, por meio do subtema "Educação e Diversidade" no subprojeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)[1], ocupou-se em oferecer também aos bolsistas de iniciação a docência e supervisores propostas lúdicas para discussão e formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos.

O Projeto institucional do PIBID na UNIVALE, "Educação e Docências em Tempo Integral: Territórios educativos" (UNIVALE, 2013), articula território, Ensino Superior e Educação Básica, sendo desenvolvido desde 2014, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do município de Governador Valadares (SMED-GV), que vivencia, desde 2010, proposta pioneira de universalização da Educação em Tempo Integral (ETI) em todas as 51 escolas da cidade e do campo. O subprojeto do curso de Pedagogia é organizado em subtemas, dentre eles um sobre Educação Especial na perspectiva da inclusão. Neste grupo de trabalho foi desenvolvido o jogo "Puxa-Prosa sobre Educação Inclusiva", em situação de oficinas de criação/experimentação de práticas formativas a serem aplicadas com seus pares e com desdobramento para alunos da Educação Básica.

[1] Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, iniciado em 2010, com o objetivo que melhorar a qualidade da formação docente e promover a valorização das licenciaturas no âmbito das instituições de Ensino Superior. Participaram do subprojeto, em 2016, vinte bolsistas de iniciação à docência, graduandos do curso de Pedagogia/Licenciatura, quatro supervisores, professor e/ou pedagogo das escolas parceiras, que atuam no acompanhamento do trabalho desenvolvido nas escolas, uma coordenadora de área que responde pela coordenação do subprojeto, no subtema específico, com inserção em quatro escolas da Educação Básica da rede municipal de Governador Valadares, MG.

Assim, esse artigo apresenta-se como relato de experiência da utilização de um jogo de cartas, como dispositivo pedagógico, em oficinas de formação docente nas especificidades da educação especial. Tem como objetivo propiciar reflexão, ampliar o debate em torno da formação de professores para perspectiva da educação inclusiva. Sua vivência se deu a partir de práticas do Ensino Superior na formação de professores, inicial e continuada. Contudo, estendeu-se também aos anos iniciais do Ensino Fundamental, em atividades diretas com as crianças.

2. PARA INÍCIO DE CONVERSA: METODOLOGIA DE TRABALHO

Nesse trabalho, o percurso metodológico inscreve-se na abordagem qualitativa, com análise descritiva da prática desenvolvida em formação de professores para educação inclusiva, construída pelos estudantes de Pedagogia, bolsitas do PIBID-UNIVALE. Fundamentou-se no estudo bibliográfico de legislações e diretrizes nacionais e dos autores Mantoan (2006, 2013), Rodrigues (2006), Nóvoa (1991), entre outros.

O jogo foi inspirado nos variados jogos de cartas que circulam como opção de entretenimento: baralho, jogos de memória com motivos diversos, jogos de pareamento, caixa mágica de perguntas temáticas, entre outros jogos de cartas populares. O jogo, que foi denominado “Puxa-prosa sobre educação inclusiva”, consiste em uma caixa, com cartas de tamanho/cor padronizadas, que contêm citações ou perguntas temáticas, problematizações sobre o contexto da educação inclusiva. Ao pensar o jogo imaginou-se, que as cartas seriam um dispositivo para iniciação de uma conversa, possibilitando o deslizamento de ideias sobre educação inclusiva em um contexto de ludicidade, contribuindo para socialização de dúvidas, práticas de ensino e aprendizados.

A caixa é composta de 52 (cinquenta e duas cartas) com pequenos recortes de textos impressos: perguntas, citações, ações afirmativas, ideias, etc., sobre educação inclusiva. Uma carta é retirada da caixa pelo participante que faz a leitura e em seguida o comentário (indagação, acréscimo, afirmação, negação, socialização de experiência, etc.). O processo de puxa conversa percorre todo o grupo. Um tutor-orientador apoia e faz mediação “puxando-Prosa” com os participantes e ao final, faz avaliação interativa da rodada temática.

Na perspectiva da formação de professores o jogo foi desenvolvido seguindo as etapas:

1. Discutiu-se o tipo de conteúdo para as cartas e optou-se em trazer citações de autores e pesquisadores da educação inclusiva, perguntas variadas sobre legislação e organização dos sistemas de ensino para educação inclusiva.
2. Apresentação das possibilidades de aplicação: as cartas podem ser utilizadas para adultos e crianças em oficinas de formação ou aulas comuns, com temáticas da educação inclusiva, como dispositivo de discussão e ampliação de conhecimentos.
3. Levantamento de um banco de questões geradores: com o apoio da leituras de textos base sobre a educação inclusiva, de acordo com a discussão da primeira etapa da atividade, definiu-se os conteúdos na composição das cartas do jogo.
4. Criação da identidade visual e instruções de uso: um dos bolsistas com habilidade artesanal criou uma caixa padrão para as cartas (Figura1), utilizando a identidade visual do PIBID-UNIVALE.



Figura 1: Caixa/Identidade visual
Fonte: Acervo PIBID-UNIVALE, 2016.

No conjunto das vivências de iniciação à docência oportunizadas pelo PIBID, conduzidas pelo coordenador de área, busca-se construir espaços de conversa entre os pares, grupo de estudos sobre diversidade e inclusão, com entremeio de saberes do campo das práticas escolares, das relações afetivas e da transversalidade, como aponta Mantoan (2013):

> [...] nesses ambientes educativos ensina-se o aluno a valorizar e a questionar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo

> ensino ministrado na sala de aula, pelo clima afetivo das relações [...] solidário, participante, sem tensões competitivas (MANTOAN, 2013, p.104).

Assim, esse trabalho é resultado da experiência vivenciada pelos bolsistas do PIBID-UNIVALE, subprojeto Educação e Diversidade, na tentativa de escrever a prática, sistematizar e divulgar o exercício de formação inicial na docência na Educação básica, que acolhe em parceria com o PIBID e a instituição do ensino superior. Considera-se, a escrita da prática um exercício de reflexão crítica, de ação participante na aprendizagem ativa.

A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento de competências para atuar em situações singulares (TARDIF, 2002.).

Nesse processo,

> [...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoafirmação participada. Estar em formação implica investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÒVOA, 1991, p.25).

Assim, as instituições formadoras devem possibilitar espaços, estratégias, que investem na dialogicidade freiriana[2] de forma a contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor.

3. NARRATIVAS SOBRE A PRÁTICA: OFICINAS DE APLICAÇÃO

A oficina de aplicação pode ser desenvolvida no espaço de uma sala de aula comum, como apresentação inicial de uma temática ou como metodologia de diálogo, interação, fixação de aprendizagem, partilha de práticas, etc. Para o experimento inicial o jogo “Puxa-Prosa na Educação Inclusiva” foi aplicado em três situações narradas nos tópicos seguintes.

3.1. Oficina de formação para bolsistas do PIBID-UNIVALE e estudantes do curso de Pedagogia

A atividade inicial foi realizada em dois espaços e momentos diferenciados. A primeira oficina experimental, foi aplicada aos bolsistas do subprojeto “Educação e

[2] Para Freire (2009) a dialogicidade é a essência da educação como prática de liberdade. Entendemos que esta também se faz imprescindível na práticas formativas de professores como pensadores autônomos, sujeitos de sua identidade profissional e sua ação no mundo. O diálogo na educação já é, em si, uma prática de educação inclusiva.

Diversidade" do PIBID-UNIVALE, no Laboratório de Didática do curso de Pedagogia, ambiente onde acontece os encontros de estudo e formação inicial dos bolsistas. Vivenciada a experiência de familiarizar com o material construído e seu modo de aplicação, os estudantes avaliaram o processo, fizeram sugestões para os textos das cartas utilizadas e vislumbraram aplicação do jogo aos alunos da educação básica, nas escolas campo do PIBID-UNIVALE. Considerou-se que o uso do jogo de cartas "Puxa-Prosa na Educação Inclusiva" amplia a participação de todos, as relações sócio-afetivas, aparecem as subjetividades como participação ativa e mais espontânea, com ludicidade.

Tardif (2002), quando analisa a natureza do conhecimento do professor, foca a subjetividade como dimensão importante para formação docente, pois abarca as experiências, afetividade, emoção, suas crenças e valores. Os saberes da docência emergem dos saberes das experiências, dos saberes das práticas, das relações com o saber, da organização das unidades escolares, dos saberes do autoconhecimento, nas relações com o outro, nas mediações de saberes, no aprender a aprender com a escola, espaços e com os sujeitos.

A segunda oficina, foi aplicada em sala de aula do 7º período, do curso de Pedagogia, na disciplina Educação Especial. Nesta experiência, a proposta finalizou uma unidade de estudos sobre os processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. O jogo "Puxa-Prosa sobre Educação Inclusiva" favoreceu e demonstrou a consolidação da aprendizagem dos estudantes sobre a educação inclusiva em um ambiente interativo e lúdico.

Observou-se, que nas duas oficinas os estudantes articularam às discussões, suas experiências de campo, estabelecendo relações entre as leituras e as práticas vivenciadas, sendo também um exercício de cooperação, interação e de autonomia intelectual.



Figura 2: Registros fotográficos/Oficina com estudantes bolsistas do PIBID-UNIVALE/ Pedagogia[3]

Fonte: Acervo PIBID-UNIVALE, 2016.

[3] Esta e todas as demais imagens em que aparecem pessoas neste artigo têm termo de autorização para publicação.



Figura 3: Registros fotográficos/Oficina com estudantes bolsistas do PIBID-UNIVALE/ Pedagogia[4]

Fonte: Acervo PIBID-UNIVALE, 2016.

3.2. Oficina com alunos da Educação Básica da rede municipal de ensino

Motivados pelas leituras e pela experiência vivenciada no jogo "Puxa-Prosa", os estudantes de Pedagogia, bolsistas PIBID, desenvolveram nas escolas campo[5] com crianças da Educação Básica o jogo "Puxa-Prosa sobre educação inclusiva". A atividade foi realizada em três diferentes momentos, com diferentes turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo era propiciar discussão e informação de temas sobre diversidade e inclusão.

Para esta atividade, os bolsistas fizeram uma adaptação da metodologia utilizada. Inicialmente apresentava-se uma atividade geradora de ideias como leitura de textos, vídeos, poemas, literatura infantil, etc., para introdução da temática às crianças. Em seguida reconstruíram o jogo, propondo às crianças que escrevessem as próprias cartas com ideias, perguntas, afirmações ou experiências de inclusão. A caixa, também foi customizada pelas crianças, e a seguir, as cartas foram socializadas de modo aleatório permitindo a participação de todos.

Na avaliação de um aluno participante, "o jogo faz a aula ficar alegre". Nesse ambiente, com alunos do segundo ciclo de alfabetização, os resultados de aplicação do jogo foram ampliados para lembranças de convivência com colegas com deficiência, sobre a amizade, o que se deve fazer para apoiar colegas que precisam, o respeito às diferenças, apelidos, sobre dar e receber elogios, reportagens da TV, etc. Nessas oficinas, aplicadas na Educação Básica, atitudes e mostras de afetividade e solidariedade entre os colegas, foram aspectos que se destacaram.

[4] Esta e todas as demais imagens em que aparecem pessoas, neste artigo, têm termo de autorização para publicação.

[5] Escolas campo são as escolas parceiras do Pibid/UNIVALE. O subtema de Educação e Diversidades está presente em quatro das dezesseis escolas municipais parceiras do programa.

Observa-se que jogo, pode servir de referência para outras adaptações. Assim, a partir dele, os professores podem criar a própria versão, de acordo com a realidade da turma, nível de ensino ou conteúdo abordado.



Figura 4: Registros fotográficos/Oficina com alunos da Educação Básica
Fonte: Acervo PIBID-UNIVALE, 2016.



Figura 5: Registros fotográficos/Oficinas com alunos da Educação Básica
Fonte: Acervo PIBID-UNIVALE, 2016.

3.3. Oficina com professores da Educação Básica

Esta experiência foi aplicada a um grupo de professores de uma escola de Educação Básica da rede municipal de ensino, por uma supervisora/Pedagoga parceira do PIBID-UNIVALE. O jogo “Puxa-Prosa na Educação Inclusiva” foi utilizado como mobilizador da discussão em um encontro de estudo sobre educação inclusiva.

Nesse ambiente, a prosa caminhou para o relato de casos da prática pedagógica, de alunos com necessidades especiais. Os desafios e limitações na condução dos processos de ensino refletindo sobre a educação para todos e formação de professores, foram o centro das discussões.

Rodrigues (2006), Mantoan (2006) consideram a formação em serviço uma prática a ser assimilada. Nesse sentido, o desenvolvimento de competências para educação inclusiva só poderá ser adquirida por meio de uma prática continuada, reflexiva, coletiva (RODRIGUES, 2006).

O resultado dessa discussão, foi de encontro ao objetivo do jogo "Puxa-Prosa na Educação Inclusiva", de propiciar a reflexão e ampliar o debate sobre a formação de professores que tem compromisso em sua função social de educar todos os alunos.

4. O QUE A PROSA PUXOU? - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que o jogo "Puxa-Prosa na Educação Inclusiva" puxou?

Puxou, mais que dois dedos de prosa. As conversas resultantes da aplicação de cada oficina encontraram continuidades e ressonâncias nas diversas experiências formativas que o Puxa-Prosa proporcionou. Diálogos entre professores e estudantes das licenciaturas, entre estes e as crianças, e de volta entre os profissionais teceu uma trama de saberes e possibilidades para a formação e as práticas docentes.

As oficinas desenvolvida com os alunos da Educação Básica, pelos estudantes bolsistas do PIBID-UNIVALE, foram ampliadas e direcionadas para as práticas educativas nos processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, e propiciaram, outras reflexões e diálogos sobre os conhecimentos acadêmicos do currículo que permeiam o curso de Pedagogia na preparação do docente para a educação inclusiva. Outro aspecto observado, também resultante da aplicação do jogo, foram as reflexões apresentadas pelos bolsitas, sobre as próprias construções de conhecimentos sobre a educação inclusiva.

Esta experiência vivenciada pelos estudantes bolsistas do subprojeto do PIBID-UNIVALE "Educação e Diversidade", em 2017, possibilitou a mobilização de diálogos teóricos sobre a educação inclusiva e formação de professores relacionando-os com a formação docente. Uma vez que o diálogo é condição para a formação da autonomia, e portanto prática docente, sua presença também na formação de professores contribui para a

construção de sua identidade docente. Uma identidade marcada pelos saberes que se consolidam no intercurso das práticas e de um exercício teórico reflexivo sobre elas.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Licenciaturas. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Licenciaturas. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial *na* Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**, Revista da Educação Especial, MEC/SECADI, Brasília, v.4, n.1, p.7-17, jan./jun. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa (org.) A propósito de uma escola para este século. In: **Para uma escola do século XXI.** Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar***:* o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação**: Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva in Inclusão e Educação: doze olhares sobre educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

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

UNIVALE. Educação e docências em tempo integral: territórios educativos. **Projeto institucional PIBID-UNIVALE**. Governador Valadares/MG: UNIVALE, 2013.

REABILITAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

Fernanda Ferreira dos Santos[1]

Karina Vieira dos Reis[2]

Larisse Junqueira Mendes de Carvalho[3]

RESUMO

A inclusão escolar do aluno com deficiência está se fortalecendo por meio das políticas públicas e timidamente sendo postas em prática nas escolas regulares. Diante da realidade atual sabemos que eles precisam ser vistos em sua totalidade, tendo direito ao acesso à educação em todas as modalidades de ensino. Um dos desafios da escola é o de priorizar as capacidades dos alunos com deficiência, para isso tornam-se necessárias mudanças na prática pedagógica envolvendo criação de novas metodologias e adaptação de recursos, utilizando-se de estratégias que minimizem as dificuldades apresentadas pela deficiência. A Tecnologia Assistiva por ter uma característica interdisciplinar, engloba variados recursos que conseguem promover a funcionalidade do aluno nas atividades escolares. O presente estudo buscou descrever o trabalho em rede entre instituição de reabilitação e escola, no processo de inclusão das crianças com deficiência física, assistidas na Associação dos Deficientes Físicos de Poços de Caldas, Minas Gerais. A pesquisa é de base qualitativa e participativa, contou com oitenta crianças e adolescentes, que frequentam a escola regular e a Instituição no contra turno. O setor de pedagogia trabalhou com três vertentes principais: a estimulação cognitiva, as dificuldades de aprendizagem e a inclusão escolar, de modo a contemplar as necessidades de todos mediante as singularidades apresentadas durante as intervenções pedagógicas e no apoio da equipe multidisciplinar nas assessorias escolares.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Tecnologia Assistiva. Centro de Reabilitação.

Introdução

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 abordou Políticas Públicas da Educação Inclusiva. O art. 205 afirma que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família", (BRASIL, 1988).

[1] Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Poços de Caldas. Pós graduanda em Inclusão Escolar. Psicopedagoga no Centro de Reabilitação da Adefip e Pedagoga no Centro de Educação Infantil Beija Flor. E-mail: fernanda.adefip@gmail.com

[2] . Pedagoga, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Poços de Caldas. Especialista em Linguagem e Surdez pela Unicamp, Pós graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucionale Mestranda em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitaçãona Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. . Pedagoga no Centro de Reabilitação da Adefip. E-mail: kavieirareis@gmail.com

[3]Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Poços de Caldas. Mestranda em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação na Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora técnica e pedagógica do Centro de Reabilitação da Adefip Poços de Caldas. E-mail: larissemendes51@gmail.com

No que se refere às políticas públicas brasileiras, Laplane (2015), afirma que, a partir da Constituição de 1988, as políticas a favor da Educação Inclusiva foram se fortalecendo e somente na década seguinte, em 1996, é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) definiu a Educação Especial como educação escolar e reafirmou o provimento preferencial na rede regular (art. 58), além de prescrever a oferta de serviços de apoio especializado na própria escola.

O processo de inclusão de alunos deficientes tem sido amplamente discutido desde a década de 90. A nova proposta de Educação Inclusiva, deflagrada pela Declaração de Salamanca, proclamou entre outros princípios o direito de todos à educação, independente das diferenças individuais. Também propôs que todas as pessoas com deficiência sejam matriculadas na escola regular, baseando-se no princípio de escola para todos.

As políticas de inclusão educacional foram estimuladas com a implantação da Lei n. 9.394/96 - LDB, fazendo com que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais se torne obrigação do Estado.

Recentemente, o Brasil aprovou a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, instituindo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de modo a assegurar e promover o exercício dos direitos e liberdades fundamentais desses indivíduos, representando um avanço no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiências na sociedade.

No art. 27, Capítulo IV da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (2015), prevê que:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Para Fación (2008), a inclusão educacional deve valorizar as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais, atendendo as necessidades educacionais de cada criança. Trata-se de um desafio pedagógico que requer consciência social, política e atitude ética.

Para que as pessoas com deficiência sejam incluídas na rede regular de ensino é necessária a construção de uma sociedade inclusiva que reconheça e valorize a diversidade e ofereça um sistema de ensino de qualidade a todos os alunos respeitando suas diferenças.

A escola, para que possa ser considerada um espaço inclusivo, precisa abandonar a condição de instituição burocrática, apenas cumpridora das normas estabelecidas pelos níveis

centrais. Para tal, deve transformar-se num espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam.

A educação de alunos com deficiência no ensino regular tem deixado no Brasil algumas lacunas, sabemos que as políticas públicas estão tomando forma a cada dia por meio de decretos, documentos, entre outros, porém ainda são frágeis na prática, o que tem sido feito em relação à inclusão desses alunos no sistema comum de ensino, constitui, geralmente, em experiências isoladas.

A inclusão de alunos com deficiência no sistema comum de ensino requer não apenas a aceitação da diversidade humana, mas implica em transformação significativa de atitudes e posturas, principalmente em relação à prática pedagógica, à modificação do sistema de ensino e à organização das escolas para que se ajustem às especificidades de todos os educandos. Ou seja, o processo de aprendizagem desses alunos requer modificações. Para isso, faz-se necessária uma análise crítica das relações inter e intra pessoais vividas na escola, modificações espaço temporais, didático pedagógicas e organizacionais, que garantam a promoção da aprendizagem e a adaptação desses alunos ao grupo.

Segundo Godoi, Silva, Frosch e Miosso (2007) educação inclusiva é aquela que propõe uma escola de qualidade para todos e, dependendo da maneira como a inclusão é vista ou realizada, ela acaba por excluir.

De acordo com Ramos (2010), temos como base para a inclusão alguns princípios, sendo eles: ter como filosofia da educação a base teórica construtivista que considera as diferenças na aprendizagem dos indivíduos; conscientizar a comunidade de que a pessoa com deficiência não vai atrapalhar a aprendizagem dos outros, mas sim ajudá-los a vivenciar uma nova experiência como ser humano solidário; ter uma equipe de professores e funcionários preparada para lidar com situações inusitadas, como um aluno que necessite de ajuda para usar o banheiro ou que prefira estar a maior parte do tempo fora da sala de aula; matricular os alunos que apresentam deficiência nas classes correspondentes a sua idade cronológica, para que construam, ainda que com defasagem intelectual, uma idade social; não priorizar a aprendizagem dos conteúdos educacionais em detrimento da aprendizagem de vida; elaborar o plano didático não mais mediante parâmetros preestabelecidos, mas levando em conta a realidade dos alunos; avaliar a aprendizagem considerando o potencial do aluno e não as exigências do sistema escolar; em casos muito extremos, como alta agressividade ou passividade absoluta, aconselhar os pais a buscar ajuda médica; não ter medo de, muitas vezes, aliar a intuição aos conhecimentos de natureza psicopedagógicas.

A inclusão, basicamente, propõe que todos os indivíduos devem interagir em todas as situações, beneficiando-se do mesmo momento de aprendizagem, mas respeitando suas necessidades e particularidades. “Incluir não é somente delegar à criança um espaço físico em sala de aula, é propor ao aluno atividades significativas capazes de promover seu desenvolvimento e remover as barreiras a seu acesso e participação na aprendizagem e na sociedade” (GODOI, SILVA, FROSCH E MIOSSO, 2007, p. 909).

A ênfase no potencial do aluno é a questão mais complexa, a que gera mais dúvidas em professores que têm alunos com deficiência. A proposta pedagógica, numa visão construtivista do conhecimento, tem no aluno e nas suas possibilidades o centro da ação educativa. Assim, o processo pedagógico é construído a partir das possibilidades, das potencialidades, daquilo que o aluno já consegue fazer. É isso que o motiva a trabalhar, a continuar se envolvendo nas atividades escolares, garantindo, assim, o sucesso do aluno e sua aprendizagem.

Para Ramos (2010), sem que a escola conheça seus alunos e os que estão à margem dela, não será possível elaborar um currículo escolar que reflita o meio social e cultural em que se insere. A integração entre as áreas do conhecimento e a concepção transversal das novas propostas de organização curricular transformam as disciplinas acadêmicas em meios e não em fins da educação escolar. As propostas curriculares diferenciadas reconhecem e valorizam os alunos e suas peculiaridades e partem de sua realidade de vida, de suas experiências, de seus saberes, fazeres e vão sendo tramadas em redes de conhecimento que superam a tão decantada sistematização do saber.

As adaptações curriculares estão garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96 e pelas Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica Brasil (2001), que orientam adaptações em três níveis: no projeto político-pedagógico da escola elaborado pela comunidade escolar; no currículo (objetivos, conteúdos, atividades, avaliação, metodologia) com a participação de todos os envolvidos e no nível individual, com a participação da família na elaboração do plano educacional individual.

Segundo Carvalho (1999), as adaptações de acesso ao currículo são de responsabilidade da escola, e envolvem: mobiliário adequado (mesas, cadeiras, triângulo para atividades no solo, equipamentos para atividades em pé e locomoção independente); equipamentos específicos e tecnologia assistiva; sistemas alternativos e ampliados de comunicação; adaptação do espaço e eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais, play ground; recursos materiais e didáticos adaptados; recursos humanos especializados ou de

apoio; situações diversificadas de aprendizagem e apoio para participação em todas as atividades pedagógicas e recreativas e adaptações de atividades, jogos e brincadeiras.

> Inserir os alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino constitui o primeiro passo para a jornada da inclusão, devendo ser seguido de medidas pedagógicas que garantam o acesso à aprendizagem e ao conhecimento proposto na vigência escolar. Trazido na prática, é preciso acionar os meios que efetivamente possibilitem a permanência do aluno na escola, favorecendo-lhe o acesso ao currículo. (CARVALHO, 1999, p. 51)

Diniz, Barbosa e Santos (2009), falam sobre uma concepção de deficiência que enfatizam as limitações do corpo no ambiente e não como um fator biomédico. Assim, os alunos inseridos nas escolas devem ser vistos na sua integralidade. Reis (2003) afirma que,

> As crianças com deficiências, apesar das limitações que possuem, têm potencialidades, capacidades e habilidades que, estimuladas adequadamente, podem trazer benefícios para si mesmas e para a sociedade em que convivem, permitindo-lhes revelar um universo criativo e inovador que, de outro modo, poderia ser reprimido ou mesmo neutralizado (REIS, 2003, p. 25)

Quando pensamos no desenvolvimento cognitivo das crianças com deficiência surgem inúmeras inquietudes, é questionado principalmente se essas crianças tem condições para aprender. Os atrasos ou até mesmo as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos se dão na maioria das vezes pela falta de experiência que se teve quando criança, já que a aprendizagem se dá pela experimentação corporal.

Para Basil (2004),

> As experiências sensório-motoras das crianças são muito limitadas e, seja como for, diferentes daquelas das outras crianças, visto que elas têm dificuldades de manipular, controlar e explorar livremente o ambiente físico em que se encontram imersas. Isso pode constituir um sério impedimento para o desenvolvimento da inteligência sensório-motora e, consequentemente, para o desenvolvimento posterior do raciocínio operatório e formal. (BASIL, 2004, p.222).

A inserção da criança com deficiência na educação infantil se faz tão importante devido às experimentações que ocorrem nessa fase escolar. O reconhecimento do corpo e do espaço ao seu redor favorecerá uma aprendizagem de maior qualidade.

Diante da entrada desses alunos na escola, seja na educação infantil, ensino fundamental, médio, técnico ou superior, sabe-se que surgirão limitações, o que tende a se tornar barreiras no aprendizado. Uma maneira de neutralizar essas barreiras e para possibilitar o acesso de pessoas com deficiência na escola regular faz-se necessário o uso de tecnologias

assistivas (TA), que tem como objetivo promover a funcionalidade de alunos na realização de atividades escolares, viabilizando seu acesso ao conhecimento.

Define-se Tecnologia Assistiva como,

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de características interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada a atividade e participação de pessoas com deficiência, incapazes ou com mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).

Os recursos de TA vão desde um engrossador de lápis, classificado como baixa tecnologia, até computadores com programas, mouse, teclado e acionadores específicos, classificado como alta tecnologia.

Outra dificuldade apresentada pelo indivíduo com deficiência pode estar relacionada com a comunicação. As pessoas que possuem dificuldades funcionais de fala e escrita necessitam adotar recursos de comunicação suplementar alternativa (CSA), que tem como objetivo trazer alternativas para a fala de difícil compreensão ou inexistente por meio de pranchas de comunicação e vocalizadores portáteis. Para Santos, Sauron, Rizo e Hasui (2007) as pranchas de comunicação são superfícies nas quais podem ser colocados símbolos gráficos, fotos, alfabeto, palavras ou frases que venham a auxiliar a comunicação do paciente. As pranchas são individuais e podem ser elaboradas em diversos materiais, formatos e tamanhos.

Basil (2004) define a comunicação suplementar alternativa como,

> Os sistemas aumentativos e alternativos, de comunicação são todos aqueles recursos, naturais ou desenvolvidos com fins educacionais e terapêuticos, que envolvem mecanismos de expressão distintos da palavra articulada. Em alguns casos, as mensagens são transmitidas em forma de fala, mediante mecanismo de voz sintetizada, mas quase sempre consistem em gestos ou sinais manuais ou gráficos, sejam pictóricos ou textos (BASIL, 2004, p 226.).

No centro de reabilitação da Adefip os profissionais são responsáveis e habilitados para avaliar os recursos de TA necessários para a construção da autonomia, aprendizado, desenvolvimento e inclusão de cada paciente. A avaliação deve começar com uma análise detalhada e uma escuta aprofundada das necessidades do paciente, para a partir daí, optar pelos recursos que respondam a melhor adaptação a ser utilizada. A partir dessa avaliação, quando possível, os materiais são confeccionados na instituição e depois inseridos em todos os meios sociais que o indivíduo frequenta, inclusive na escola.

Objetivo

- Descrever que o trabalho em rede entre instituição de reabilitação e escola pode favorecer a entrada e permanência da criança com deficiência física no processo de inclusão.

Método

A pesquisa pode ser definida como qualitativa e participativa.

Para Turato (2003), quando o pesquisador vai a campo fazer uma pesquisa qualitativa ele não se atém ao que já está pré estabelecido, mas sim aquilo que pode ser descoberto através das suas relações com os sujeitos, lembrando que esses dados serão sempre captados no ambiente natural do pesquisado.

Pesquisa qualitativa, que de acordo com Turato (2003) se dá por,

> [...] melhor compreender o comportamento e a experiência humanos. Eles procuram entender o processo pelo qual as pessoas constroem significados e descrevem o que são aqueles significados. Usam observação empírica porque é com os eventos concretos do comportamento humano que os investigadores podem pensar mais clara e profundamente sobre a condição humana (TURATO, 2003, p. 191).

A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador conhecer não só os resultados de suas perguntas e hipóteses, mas também de entender como aquilo se deu, durante todo o processo de formação dos sujeitos, através dos relatos, vivências e experiências que acabam sendo relatadas e percebidas durante todo o tempo de pesquisa.

Durante as observações as pesquisadoras interviram diretamente com as crianças e adolescentes, por meio de avaliações e atividades que foram propostas ao longo desse percurso, o que nos permite dizer que é uma pesquisa participativa.

A pesquisa participante surge com a finalidade de possibilitar a obtenção de resultados mais relevantes socialmente. Para Gil (1999),

> ... segundo a qual a realidade não é fixa e o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados. (...) Assim, o relacionamento entre o pesquisador e pesquisado não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo, mas ambos acabam se identificando (GIL, 1999, p. 47).

Na observação participante o pesquisador assume o posto de membro do grupo, fazendo com que ele tome para si os acontecimentos e vivencie tudo aquilo que os sujeitos lhe permitirem.

- Caracterização do Local da pesquisa

A pesquisa aconteceu na Associação dos Deficientes Físicos de Poços de Caldas - MG, que é uma entidade sem fins lucrativos, fundada em 05 de junho de 1987. Atualmente atende 180 pacientes totalizando 4.000 atendimentos mês.

O Centro de Reabilitação da ADEFIP é constituído por uma equipe multidisciplinar qualificada e capacitada para atender o deficiente físico com ou sem sequela neuromotora. A associação conta com profissionais capacitados e especializados para atender as necessidades de cada paciente, entre eles, temos: Médico Fisiatra, Fisioterapeutas, Fisioterapeuta com recurso musical, Assistência social, Terapia ocupacional, Enfermagem, Psicologia, Pedagogia, Fonoaudiologia e Educação física.

O Centro de Inclusão Escolar, atualmente atende cerca de 95% dos pacientes da ADEFIP. Visando a melhoria do desempenho do paciente como aluno, são utilizados recursos pedagógicos e psicopedagógicos, voltados para análise e observação de desempenho dos pacientes. Também são utilizados aparelhos eletrônicos e uso de tecnologia assistiva quando necessário.

- Caracterização dos sujeitos

O número de sujeitos da pesquisa é de 80 crianças e adolescentes, com idades que variam de 2 anos à 17 anos e 12 meses de idade. Que frequentam a escola regular, matriculadas na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II ou no Ensino Médio, que são atendidas no contra turno escolar na instituição, de uma a duas vezes na semana, de acordo com a demanda.

- Coleta de dados

A coleta de dados constituiu-se com avaliações e intervenções feitas de janeiro de 2015 a dezembro de 2016.

Os atendimentos aconteceram no centro de reabilitação e inclusão escolar. Com salas divididas por setor, sendo a pedagogia o norte de toda pesquisa.

Por meio das assessorias escolares o setor de pedagogia juntamente com a equipe multidisciplinar contribuíram para que as adequações acontecessem nas escolas, por meio de orientações aos professores e aos alunos, quanto ao posicionamento adequado, patologias clínicas, adaptações de mobiliários, materiais escolares, formas de alimentação, uso da comunicação alternativa, educação física adaptada entre outros, que efetivaram a parceria entre profissionais da saúde e educação.

Desenvolvimento

O atendimento no setor de pedagogia inicia-se por volta de um ano e seis meses como forma de prevenção e estimulação precoce. Com o olhar no desenvolvimento global, nos aspectos motor; cognitivo; sensorial; social; emocional e estimulando e respeitando o seu ritmo de aprendizado, adaptamos atividades pedagógicas a fim de valorizar o potencial do paciente e minimizar suas dificuldades. Os atendimentos são realizados individualmente, em dupla, em grupos ou em terapia combinada. Cada sessão tem a duração de 40 minutos.

Como protocolo inicial, realizamos a anamnese, que acontece a partir do encaminhamento médico ou de outros profissionais clínicos da instituição. Esse protocolo é realizado com o responsável pelo paciente e é a primeira etapa da avaliação para possível enquadramento no setor. Após a anamnese é realizada avaliações de acordo com a idade e as demandas do paciente. Tais como: Entrevista operativa centrada na aprendizagem (EOCA): Primeira avaliação realizada com a criança ou adolescente e tem como objetivo investigar suas habilidades, dificuldades e os vínculos que elas possuem com os conteúdos escolares. São feitas provas operatórias que oferecem condições de conhecer o funcionamento e desenvolvimento das funções lógicas do sujeito, sua aplicação nos permite investigar o nível cognitivo em que a criança se encontra e se há defasagem em relação à sua idade cronológica. O Teste de Desempenho Escolar busca oferecer de forma objetiva uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente da escrita, aritmética e leitura. O Protocolo de avaliação pedagógica I atende crianças com idade a partir de um ano e seis meses a três anos e onze meses. O protocolo de avaliação pedagógica II atende crianças com idade entre quatro anos a cinco anos e onze meses. E o protocolo de avaliação pedagógica III atende crianças ou adolescentes que estão em processo de alfabetização ou alfabetizadas.

O setor de pedagogia além de prestar o atendimento clínico no centro de reabilitação, orienta os pais sobre a importância da inserção da criança com deficiência na escola e oferece o serviço de assessoria escolar. As assessorias tem como finalidade esclarecer dúvidas a respeito de leis que regem a obrigatoriedade dessas crianças e adolescentes na escola, nortear a equipe quanto às estratégias pedagógicas a serem adotadas, utilizando recursos e adaptações específicas como o uso de tecnologia assistiva e fornecer cursos de formação continuada para os profissionais da educação e áreas afins.

A equipe multidisciplinar da instituição acompanha o setor de pedagogia nas escolas para orientar questões relacionadas à reabilitação e educação do paciente. Cada setor é responsável por esclarecer dúvidas e dar sugestões acerca da patologia, posicionamento,

mobiliário adaptado, alimentação, comunicação, aspectos emocionais e sociais, currículo e materiais adaptados, quando se fizerem necessários, visando facilitar o desempenho funcional dos alunos nas tarefas exigidas pela escola.

Considerações finais

Hoje, lutar pela permanência do aluno na escola regular com educação de qualidade tornou-se primordial. A criação de metas, ações e o uso de recursos de tecnologia assistiva fazem com que o aluno com deficiência receba as oportunidades necessárias para que de fato aprenda nas suas singularidades.

A educação inclusiva é aquela que propõe uma escola de qualidade para todos, aberta a diversidade humana. É importante refletir sobre o ensinar, o aprender, assim como propor diferentes intervenções que levam o aluno a atingir a aprendizagem. Ao inseri-lo na escola é necessário um olhar abrangente das competências que ele traz, pois ter o olhar puro da deficiência faz com que o profissional crie estigmas e não consiga desenvolver um trabalho relacionado às especificidades desse aluno.

O paradigma da inclusão remete pensar questões de acesso e qualidade na educação. Sendo assim, é esperado que esse relato de experiência, seja capaz de mostrar aos profissionais que estão envolvidos com a inclusão escolar que o trabalho em rede é um meio de alcançar a inclusão com qualidade para esses alunos, tendo como colaboradores profissionais da saúde, que auxiliam nas assessorias, onde são tomadas decisões sobre estratégias e adaptações necessárias para promover o desenvolvimento das potencialidades em relação ao aprendizado e minimizar as dificuldades dos alunos que frequentam a escola regular, de acordo com as características de cada um.

É importante ressaltar que não existem receitas prontas para atender a cada necessidade educacional de alunos com deficiência. Portanto, espera-se que a equipe pedagógica aprimore suas práticas a fim de atender às diferenças. Assim, o aluno com deficiência encontrará um ambiente adequado, sem discriminações e que proporcione a aprendizagem.

Referências

BASIL Carmen. Os alunos com paralisia cerebral e outras alterações motoras. In: Coll C, Marchesi Á, Palacios, J et al. **Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 3. 2. ed. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. (cap. 11; p. 215-233).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Espeical – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Ata da reunião VII do Comitê de Ajudas Técnicas** (CAT CORDE/SEDH/PR), de dezembro de 2007. Disponível em: http://www.infoesp.net/CAT_Reuniao_VII.pdf. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.

CARVALHO,Erenice Natália S. de. Adaptações curriculares: uma necessidade. In: **Salto para o futuro: Educação Especial: tendências atuais** / Secretaria de Educação à distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

DINIZ, Debora. BARBOSA, Lívia. SANTOS, Wederson Rufino dos. **Deficiência, direitos humanos e justiça.** Revista Internacional de Direitos Humanos (SUR). Dez. 2009; 6(11): 65-77.

FACIÓN. José Raimundo (org.). **Inclusão escolar e suas implicações.** 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999. Cap. 3: Pesquisa Social.

GODOI, Ana Maria de. SILVA, Lucimara Aparecida da. FROSCH, Maria L. Gonsales. MIOSSO, Sônia Maria Pine. Inclusões – escolar. In: FERNANDES, Antonio Carlos. RAMOS, Alice Conceição R. CASALIS, Maria Eugenia P. HEBERT, Sizínio Kanaan. **AACD – Medicina e Reabilitação, princípios e prática.** Cap. 47. São Paulo: Artes Médicas, 2007.

LAPLANE. Adriana. **Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra**. Educ. Soc. [online]. 2006; 27(96):689-715. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300004>. Acesso em: 05 jun. 2015.

RAMOS, Rossana. **Estratégias eficazes para a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2010.

REIS, Juliane Cristine K. **Expectativas de uma equipe de reabilitação infantil quanto ao papel do psicólogo.** 2003. 188f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2003.

SANTOS, Lina Silva B. SAURON, Françoise Nicole. RIZO, Léa Regina. HASUI, Marianne K. Terapia Ocupacional. In: FERNANDES, Antonio Carlos. RAMOS, Alice Conceição R. CASALIS, Maria Eugenia P. HEBERT, Sizínio Kanaan. **AACD – Medicina e Reabilitação, princípios e prática**. Cap. 39. Sâo Paulo: Artes Médicas, 2007.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis: Vozes Ltda, 2003. Cap. 4: Seguindo um fio condutor para a concepção de projetos nas pesquisas qualitativas com o ser humano.

RELATOS DO USO EXPERIMENTAL DE AVALIAÇÃO DINÂMICA NA COMPREENSÃO DE LEITURA DE ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL ATENDIDOS PELO AEE

Ana Beatriz dos Santos Carvalho

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia

Supervisora do AEE na Prefeitura Municipal de Uberlândia

anabiacarvalho@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados obtidos por uma pesquisa investigativa que abrangeu a aplicação, desenvolvimento e utilização experimental de um corpo unificado de procedimentos de avaliação dinâmica na área de compreensão de leitura de alunos de ensino fundamental inscritos no programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal de Uberlândia, MG. A experiência realizada explora, especificamente, a eficácia da avaliação dinâmica, quando comparada com a avaliação estática, das habilidades de leitura de alunos com deficiência atendidos pelo AEE. Sua realização envolveu a condução de um estudo experimental que abrangeu 59 alunos, com idade entre 7 e 16 anos, de ensino fundamental atendidos pelo AEE em duas escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia, MG. O principal instrumento da pesquisa foi um teste de compreensão de leitura elaborado pelos professores e aplicado aos alunos. Os resultados do estudo mostraram que os alunos do grupo experimental tiveram aumento de 41,11% no seu desempenho e redução de 42,5% na heterogeneidade das habilidades de compreensão de leitura. Essas descobertas sugerem que a avaliação dinâmica é um meio eficaz para diagnosticar as habilidades dos alunos e ajudá-los a superar problemas de compreensão de leitura. O trabalho é finalizado concluindo que a avaliação dinâmica é uma abordagem especialmente relevante quando considerada como um corpo unificado de procedimentos avaliativos para alunos atendidos pelo AEE e que sua aplicação em maiores escala e amplitude podem contribuir, significantemente, com o desenvolvimento das capacidades de compreensão de leitura dos alunos do público alvo.

Palavras-chave: inclusão, estudo experimental, avaliação dinâmica, habilidade de compreensão de leitura, AEE.

1. INTRODUÇÃO

Alunos são submetidos a testes padronizados de habilidade durante toda sua vida escolar que envolvem a realização de avaliações estruturadas para obter uma pontuação (DE VENN, 2012). Os resultados da aplicação de avaliações padronizadas, quando muito, refletem o nível atual de desenvolvimento do aluno e da aprendizagem anterior, mas não oferecem informações objetivas sobre o seu potencial cognitivo (ALLAL e PELGRIMS DUCREY, 2000; VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN e BECKER, 2003). Além disso, é comum que estes resultados não sejam analisados de forma holística, e sim, particularizada.

A avaliação é um desafio constante no trabalho de docência; e quando seu público é de alunos com deficiência, o problema se apresenta revestido com camadas adicionais de complexidade (NASCIMENTO, 2013). Apesar disso, é essencial discutir e abordar essa problemática como um processo amplo de reflexão sobre a inclusão escolar, para assegurar o acesso e a permanência destes alunos na escola; visando superar o viés classificatório dos testes padronizados (VASCONCELLOS, 1998; LUCKESI, 2002; HOFFMANN, 2005).

Pensar a avaliação de alunos com deficiência de maneira dissociada das concepções intuitivas sobre o que é aprendizagem não leva a resultados úteis. O processo avaliativo deve envolver reflexões sobre o papel da escola na formação integral dos alunos e sobre as funções da avaliação como instrumento de replanejamento das atividades do professor para adequá-las à realidade da comunidade escolar. (SARTORETTO, 2012; SILVA, 2011).

Mesmo nos dias atuais, em que a inclusão educacional é política pública no Brasil, não é raro encontrar professores que apenas avaliam a aprendizagem segundo processos classificatórios em que são valorizados, quase exclusivamente, a atribuição de notas ou conceitos que são vinculantes à aprovação ou reprovação do aluno, sem levar em conta as especificidades da vivência e do cotidiano do aluno com deficiência. Neste sentido, Estéban (2000, p 53) e Luz e Miranda (2015) afirmam que, assim, se perde o sentido de acompanhamento cotidiano do desenvolvimento dos alunos.

A avaliação precisa estar a serviço da aprendizagem, sobretudo do aluno com deficiência intelectual. O processo de escolarização da criança com deficiência ainda causa “estranheza” nos ambientes escolares, pois o professor, diante de um aluno com deficiência, muitas vezes, não sabe conduzir, avaliar e superar as dificuldades encontradas (PELTENBURG, 2012). Com base apenas no desempenho em avaliações padronizadas, as dúvidas sobre o que esses alunos são capazes de atingir não são surpreendentes. Por exemplo, estudantes de educação especial muitas vezes têm um atraso no desenvolvimento considerável em comparação com seus pares de perfil regular. Alguns tópicos são de difícil apreensão para muitos estudantes de educação especial. Portanto, muito tempo é gasto com o ensino e aprendizagem de alguns conteúdos, o que significa que alguns tópicos são adiados ou não trabalhados suficientemente.

De acordo com um novo viés, a avaliação dinâmica é uma abordagem que, desde sua gênese, incorpora processos que permitem compreender as diferenças individuais e as suas implicações para o ensino-aprendizagem. Para isso, ela foi concebida visando integrar práticas de intervenção no processo de avaliação com formas de mediação sensíveis às capacidades atuais e subsequentes do desempenho individual; sempre com o objetivo de

promover o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos estudantes ao ajustar continuamente o nível de mediação às suas necessidades (POEHNER, 2008; LIDZ e GINDIS, 2003).

A operacionalização da avaliação dinâmica permite investigar como os alunos respondem ao recebimento de instruções durante a avaliação. Assim, segundo essa abordagem, ao diagnosticar problemas de leitura, dá-se ênfase à coleta de informações relacionadas às estratégias utilizadas pelo aluno ao decodificar a leitura (POEHNER, 2008).

As abordagens gerais para a avaliação dinâmica são a **interacionista** e a **intervencionista**. Ambas podem ser rastreadas aos diferentes contextos em que Vygotsky discute a zona de desenvolvimento proximal. A abordagem **interacionista** se origina na interpretação qualitativa da zona de desenvolvimento proximal, a qual privilegia o aprendizado em detrimento da avaliação. Um dos expoentes da avaliação dinâmica interacionista é Reuven Feuerstein (FEUERSTEIN, RAND, e HOFFMAN, 1979; 1980; 1988; 2003). A pedra angular do trabalho de Feuerstein é a Experiência de Aprendizagem Mediada, construída com base no entendimento de mediação de Vygotsky.

Já a abordagem **intervencionista** – que fundamenta esta pesquisa –, possui viés quantitativo, se prestando a uma orientação psicométrica. Ela é utilizada na forma de abordagem experimental em que são aplicados testes antes e depois da fase de mediação (intervenção). Dessa forma, o professor interage ao colaborar com o aluno para que haja mudança positiva na habilidade que está sendo avaliada (LIDZ, 1987).

Esta pesquisa foi parcialmente motivada por preocupações que rotineiramente emergem no cotidiano escolar sobre “estudar apenas para passar no teste”, “simplificação do currículo” e o “poder” de que os testes e avaliações externas têm de influenciar, e até mesmo controlar práticas de ensino (CRESWELL, 2007). Isso sugere que o ensino e avaliação são geralmente vistos como atividades separadas (LYNCH, 2001; MOSS, 1996; MCNAMARA, 2001; SHOHAMY, 1998, 2001). Isso parece mesmo ser verdade, pois no campo de pesquisa, as áreas de avaliação e ensino-aprendizagem se desenvolveram em ramos distintos, com suas próprias tradições, publicações especializadas e eventos. Os resultados obtidos lançam luz sobre a eficácia da avaliação dinâmica frente a da avaliação estática no que se refere à habilidade linguística de compreensão leitura de alunos do AEE da rede de ensino municipal de Uberlândia.

2. TRABALHOS CORRELATOS

A avaliação dinâmica representa uma abordagem alternativa ou complementar a estas avaliações tradicionais. Uma característica fundamental da avaliação dinâmica é proporcionar

ao aluno alguma forma de assistência com a intenção de influenciar o desempenho e, portanto, revelar seu potencial para a mudança (CAMPIONE, 1989).

A avaliação dinâmica é baseada no conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1978), o qual sugere que pessoas diferentes podem obter a mesma pontuação em um teste estático padrão, mas mesmo assim, diferirem na propensão do estudante para aprender. Há algum tempo a avaliação dinâmica não é mais uma abordagem de vanguarda para a realização de avaliações educacionais e psicológicas; aliás, algumas de suas aplicações atuais foram concebidas a mais de meio século (FEUERSTEIN *et ali*, 1953; GUTHKE e WINGENFELD, 1992). No entanto, Haywood e Lidz (2007) explicam seu sucesso argumentando que a avaliação dinâmica não é um simples método de avaliação, e sim um amplo conjunto de práticas que vão desde avaliações estáticas tradicionais até outras que incluem mediação e análise da responsividade do estudante para que a intervenção seja um elemento essencial ao entendimento das habilidades do aluno.

Atualmente, a avaliação dinâmica é usada como um termo genérico que descreve uma série heterogênea de abordagens (ELLIOTT, 2003, p. 16) que engloba uma variedade de técnicas e de instrumentais de medição associadas a diversas abordagens, tais como, a aprendizagem avaliação potencial (BUDOFF, 1987a), aprendizagem mediada (FEUERSTEIN, RAND, e HOFFMAN, 1979), avaliação mediada (BRANSFORD *et ali*, 1987), testes de aprendizagem (GUTHKE, 1992), a aprendizagem assistida e transferência de comandos (CAMPIONE, 1989). Todas estas abordagens têm em comum o fato de incluírem elementos de ensino, sob alguma forma de intervenção do examinador integrada na sequência de avaliação como um meio para obter um panorama mais completo das habilidades cognitivas reais do aluno.

As abordagens que utilizam a avaliação dinâmica são vistas como mais adequadas para mensurar os avanços e potencialidades de indivíduos de populações minoritárias quando comparadas àquelas criadas segundo o paradigma tradicionais de avaliação (POEHNER, 2008). Por exemplo, em Israel, Feuerstein *et ali* (1979) desenvolveram o Dispositivo de Avaliação de Potencial de Aprendizagem, que foi utilizado para determinar e modificar o baixo rendimento de estudantes imigrantes. Outro exemplo é documentado no trabalho de Budoff (1987a), destinado a descobrir seus os pontos fortes e fracos destes estudantes com deficiência e fornecer estimativas do seu potencial e recomendações para a continuidade da sua educação. Em geral, o que os pesquisadores da avaliação dinâmica, como Feuerstein e Budoff, têm em comum é que eles compartilham uma preocupação de que o potencial dos alunos de baixo desempenho seja subestimado e, como consequência, baixas expectativas de

professores e atribuição à educação especial podem agir de uma maneira autossugestionável (ELLIOTT, 2003).

Apesar da contribuição dos estudos citados acima, ainda existem poucos estudos que examinaram a relação entre a leitura e avaliação dinâmica. Uma descrição mais detalhada dos pontos fortes e fracos dos alunos pode ser fornecida através de uma abordagem de avaliação dinâmica para avaliar as suas habilidades linguísticas de leitura. Além disso, a avaliação da eficácia das técnicas de avaliação dinâmica pode ajudar os professores a tomar melhores decisões em suas aulas, o que resultaria em alunos melhor sucedidos, pois a avaliação dinâmica é um meio eficaz de entender os alunos, ajudando-os a superar seus problemas linguísticos e cognitivos.

Dessa forma, o objetivo deste estudo é determinar a eficácia da avaliação dinâmica para mensurar as habilidades de leitura de alunos com deficiência atendidos pelo AEE e permitir a melhora das suas habilidades de leitura no contexto da rede municipal de ensino fundamental de Uberlândia. A fim de determinar o impacto da mediação em avaliação dinâmica sobre a capacidade de compreensão de leitura dos alunos esta pesquisa visa responder à questão: a mediação em avaliação dinâmica leva a melhores resultados no desempenho de compreensão de leitura dos alunos com deficiência atendidos pelo AEE?

3. METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

3.1.Quadro Teórico

A avaliação dinâmica pode ser utilizada segundo vários enfoques que se diferenciam, sobretudo, pela abordagem dada à mediação (POEHNER, 2008) e (THOUËSNY, 2010). Este estudo se adequa às práticas da abordagem intervencionista e utiliza os formatos de testes dinâmicos **sanduíche** e **bolo** descritos por Sternberg e Grigorenko (2002).

No formato **sanduíche**, a fase de mediação acontece após a realização de um pré-teste e antes da aplicação do pós-teste, ou seja, a intervenção pode ser visualizada como o recheio entre os dois testes. O pré-teste essencialmente equivale a um teste estático, após o qual o professor intervém, individualmente ou em grupo, e dá orientações referentes ao que foi avaliado. Quando a mediação acontece **individualmente**, o aluno recebe *feedback* sobre seus pontos fortes e pontos fracos e quantidade de mediação necessárias variará de acordo com eles. A camada de intervenção realizada poderá ser mais grossa ou mais fina para cada aluno, como acontece com o recheio de um sanduíche. Se a mediação for feita **em grupo**, o professor atuará de forma homogênea atuando sobre pontos fracos mais comuns ou prioritários; e neste caso, a espessura da camada do sanduíche será uniforme para todos os aprendizes.

O formato **bolo** geralmente envolve a intervenção **individual** do professor após a resolução de cada item do teste, o que remete à noção intuitiva de várias camadas sobrepostas de um bolo. Ao ser apresentado a um item do teste, se o aluno o resolver corretamente, o próximo lhe será apresentado, caso contrário, ele recebe um conjunto de dicas para ajudá-lo a encontrar a solução. O instrutor define a quantidade e o tipo das dicas que serão fornecidas para cada estudante. O teste acaba quando todos os itens tiverem sido resolvidos, e imageticamente, as sucessivas e variadas camadas de itens e *feedbacks* sobrepostas remetem à noção intuitiva de um bolo.

3.2. Contexto Educacional e Participantes

A fase de execução da pesquisa foi realizada entre os meses de fevereiro e julho de 2016 em duas escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Uberlândia, MG onde a pesquisadora é Supervisora Educacional das turmas de alunos que participam do AEE. Em 2015 o estudo havia sido planejado para ser feito na totalidade dos alunos em idade de alfabetização destas escolas, mas acabou sendo conduzido em uma amostra de 39 alunos de um total de 52. O critério de exclusão se baseou na disponibilidade dos pais e/ou responsáveis levarem os estudantes à escola em horários do seu contra turno.

Os alunos participantes têm idade entre 7 e 16 anos e foram divididos aleatoriamente em um **grupo de controle** e em **grupo experimental**, com 19 e 20 alunos respectivamente. A variação significativa de idade se deve ao fato de alguns alunos atendidos pelo AEE estarem matriculados em séries não condizentes à sua idade cronológica. Os alunos de ambos os grupos receberam, durante quatro semanas, duas sessões semanais de 50 minutos de instruções, no espaço destinado ao AEE, sobre as habilidades necessárias à realização dos testes.

3.3.Instrumentais

O principal instrumental utilizado neste estudo foi um teste de compreensão de leitura elaborado pelos professores. Também foi criado um livreto de instruções para os professores sobre como os testes deveriam ser conduzidos. Os testes foram criados de acordo com as habilidades que são esperadas do aluno na série em que está matriculado; e foram elaborados com base em textos semelhantes aos encontrados no material didático do aluno. As próximas seções descrevem como os instrumentais foram utilizados para coletar os dados das variáveis de interesse do estudo.

3.3.1. Teste de Compreensão de Leitura

O principal instrumental da pesquisa foi um teste de compreensão de leitura elaborado pelo professor, que foi concebido e aplicado duas vezes, utilizando o paradigma

teste-mediação-teste. O teste consistiu de três passagens com questões de compreensão de leitura em cada uma, com um total de 15 itens de múltipla escolha. Para determinar sua confiabilidade, um teste piloto foi aplicado a uma amostra de 20 alunos, da mesma faixa etária, mas não atendidos pelo AEE. Com base no *feedback* dos professores e nas pontuações obtidas, alguns itens foram adicionados, revistos ou omitidos.

3.3.2. Livreto de Instruções

Para padronizar o trabalho de intervenção e torna-lo adequado ao grupo experimental, as habilidades e as estratégias utilizadas foram sintetizadas pela pesquisadora em um livreto de instruções e distribuído aos professores de língua portuguesa que atuaram, em conjunto, como mediadores dos alunos. Ele continha sugestões de estratégias para exploração do primeiro contato com o texto e imagens; identificação do contexto e do assunto principal e suposição do significado das palavras do contexto.

Para cada uma destas estratégias foi fornecida uma definição, exemplos e atividades focadas em ajudar os alunos a se concentrar nas habilidades necessárias para o desenvolvimento de sua compreensão de leitura. Dessa forma, os mediadores deram as mesmas dicas para todos os alunos com foco nas estratégias de leitura acima mencionado, mas para ajustá-lo às suas zonas de desenvolvimento proximal. As dicas foram fornecidas tanto de forma implícita quanto da forma mais direta e explícita possível, em função do grau de comprometimento cognitivo do aluno.

Após a resolução de cada item, ou durante a realização de uma tarefa de leitura, os alunos receberam um conjunto de dicas padronizadas. Se o aluno não conseguisse responder o item corretamente depois de receber todas as dicas fornecidas, isso significaria que o âmbito da questão estava além da sua ZDP. Ou seja, a habilidade necessária para resolver o item não havia sido desenvolvida e sequer estava em desenvolvimento no seu sistema cognitivo. De outra forma, quando as estratégias e dicas foram suficientes para ajuda-los a responder corretamente, conclui-se que a habilidade estava se desenvolvendo.

3.4. Procedimentos de coleta de dados

As tarefas de coleta de dados foram agrupadas em quatro etapas:

Etapa 1 – Estudo Piloto: Antes da realização da pesquisa principal, um estudo piloto, inspirado nas recomendações de Bogdan (1994), foi conduzido para identificar e permitir a análise de alguns dos fatores básicos que poderiam afetar os resultados, tais como duração total do teste, tamanho da fonte de impressão e qualidade gráfica das imagens. Para isso, este estudo piloto, quase idêntico ao principal, foi aplicado a uma amostra de 20 alunos das escolas pesquisadas, da mesma faixa etária, mas que não eram atendidos pelo AEE.

Etapa 2 – Aplicação do Pré-Teste: Antes da mediação o teste de compreensão de leitura foi aplicado a ambos os grupos para verificar seu desempenho antes da intervenção no grupo experimental. Como mencionado, o pré-teste envolvia 20 questões de múltipla escolha, sendo atribuído um ponto a cada uma.

Etapa 3 – Mediação: Nesta etapa, a mediação foi operacionalizada para os alunos do grupo experimental. A pesquisadora e os professores se esforçaram para prestar a assistência necessária e orientações adequadas para o desenvolvimento da ZDN dos estudantes a fim de satisfazer as condições de avaliação dinâmica. O grupo experimental recebeu, durante oito semanas, duas sessões semanais com duração de 15 a 20 minutos de mediação, na própria sala de aula no espaço do AEE. Esta é uma das ações mais importantes da pesquisa, porque, é neste momento, que as práticas da avaliação dinâmica são aplicadas antes do pós-teste.

Etapa 4 – Aplicação do Pós-Teste: Após a mediação, foi aplicado o pós-teste do teste de compreensão de leitura para ver como os estudantes haviam se beneficiado da intervenção. O grupo de controle também fez o pós-teste. Na verdade, nenhum *feedback* ou instrução foi fornecida para os participantes do grupo de controle depois de fazer o pré-teste. É importante relembrar que o grupo de controle correspondia ao grupo de ensaio estático do estudo.

4. ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para responder à questão de pesquisa deste trabalho os dados coletados foram analisados da seguinte forma. O componente quantitativo do estudo foi feito no MS-Excel para análise estatística e incluiu um resumo das estatísticas descritivas básicas das pontuações do pré-teste e pós-teste nos grupos experimentais e de controle. Os ganhos de desempenho nos testes foram calculados para ambos os grupos para determinar se os alunos obtiveram melhoria do seu pré-teste para pós-teste.

4.1.Estatística Descritiva da Pontuação no pré-teste e pós-teste

A Tabela 1 mostra as estatísticas descritivas básicas de pontuação nos testes preliminares e posteriores dos dois grupos sobre a compreensão de leitura estática feita pelo professor que serviu de pré-teste e pós-teste (SILVA, 2011).

Tabela 1 – Estatística Descritiva da Pontuação nas etapas de pré-teste e pós-teste

Etapa	Grupo	Participantes	Média da Pontuação	Desvio Padrão da Pontuação
Pré-Teste	Experimental	20	9,00	0.40
	Controle	19	8,44	0.43
Pós-Teste	Experimental	20	13,15	0.23
	Controle	19	8,85	0.30

As médias de pontuação dos grupos experimental e de controle são 9,00 e 8,44, respectivamente. Os resultados indicam que a pontuação média dos participantes no grupo experimental foi alterado para 13,15 no pós-teste; o que parece ser um avanço significativo de desempenho. A pontuação média dos alunos no grupo de controle no pré-teste foi 8,44 e aumentou discretamente para 8,85 no pós-teste.

4.2. Análise do ganho de desempenho e redução de heterogeneidade

Os dados da Tabela 1 permitem analisar o ganho de desempenho dos dois grupos após fazerem o pré-teste e o pós-teste. A primeira variável de análise é a média de acertos dos grupos. No **grupo experimental**, a **média da pontuação** foi de 9,00 para 13,15, o que significou uma melhoria de **41,11%** no desempenho de compreensão de leitura. Já no **grupo de controle**, a melhoria foi discreta, indo de 8,44 para 8,85, o que significa melhora de **4,85%**.

Além disso, o **desvio padrão** da média do **grupo experimental** caiu de 0,40 para 0,23, o que significa que o grupo se tornou mais homogêneo e que o aumento de desempenho não se deveu ao desempenho de alunos isolados, e sim à melhoria generalizada do grupo. Apesar do **desvio padrão** da média do **grupo de controle** também ter diminuído de **0,43** para **0,30**, a diminuição deste parâmetro também foi mais discreta; o que indica a manutenção de heterogeneidade do grupo.

4.3.Discussão dos Resultados

Este estudo experimental foi realizado com o objetivo de identificar qual seria o efeito facilitador da intervenção, na avaliação dinâmica, e mensurar, objetivamente, seu impacto sobre a compreensão de leitura dos alunos atendidos pelo AEE. Os resultados revelaram que o uso da avaliação dinâmica teve efeitos significativos, tanto no rendimento em compreensão de leitura quanto na redução da heterogeneidade das habilidades dos alunos nessa área. Assim, foram obtidos elementos importante que indicam que os alunos podem se beneficiar de uma mediação baseada na avaliação dinâmica e que a intervenção do professor pode alterar os comportamentos de leitura através da lição mediada. Colateralmente, os resultados do estudo sugerem que testes estáticos não oferecem oportunidades para os alunos desenvolverem ainda mais o seu nível de compreensão de leitura.

Os resultados revelam que a avaliação dinâmica tem influência sobre a compreensão da leitura e apoiam a hipótese de que a avaliação dinâmica não é um substituto para a avaliação estática, mas um processo que complementa os métodos tradicionais de avaliação de estudantes. Mais importante é que o aluno pode lucrar com avaliação dinâmica porque suas habilidades de leitura podem ser avaliadas de forma mais precisa.

5. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados revelaram que a avaliação dinâmica teve um efeito significativo na melhoria do desempenho dos alunos atendidos pelo AEE na compreensão de leitura. Também foi indicado que os estudantes que passaram por sessões de avaliação dinâmica tiveram um ganho de rendimento maior que os alunos que não experimentaram o sistema mediado; e que a heterogeneidade das habilidades de compreensão diminuir no grupo experimental.

Uma vantagem da avaliação dinâmica reside no fato dos resultados poderem ser utilizados para o desenvolvimento de planos individuais de aprendizagem para alunos com diferentes necessidades e/ou déficits de aprendizagem. Além disso, ter em mente que o objetivo do teste é avaliar o programa de ensino para melhorar o desempenho dos alunos, este estudo inspira os professores provocar mudanças em seus testes, desenvolvendo-os para afetar a qualidade do ensino.

Embora os resultados do estudo apoiem firmemente o papel positivo da avaliação dinâmica em relação à compreensão de leitura, há necessidade de mais estudos para ser recomendado não apenas na compreensão de leitura, mas também em todas as outras disciplinas.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora,1994.

BRANSFORD, J. C., DELCLOS, J. R., VYE, N. J., BURNS, M., e HASSELBRING, T. S. (1987). **State of the art and future directions**. In LIDZ, C. S. (Ed.), Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential (pp. 479-496). New York: Guilford, 1987.

BUDOFF, M. The validity of learning potential assessment. In LIDZ, C. S. (Ed.). **Dynamic Assessment: An interactive approach to evaluating learning potential** (pp. 173-195). New York: Guilford Press, 1987.

BUDOFF, M. **Measures for assessing learning potential**. In LIDZ, C. S. Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential (pp. 173-195). New York: Guilford Press, 1987a.

CAMPIONE, J. C. **Assisted assessment: a taxonomy of approaches and an outline of strengths and weaknesses**. Journal of Learning Disabilities, 22(3), 151-165: 1989.

CAMPIONE, J. C. e BROWN, A. L. **Guided learning and transfer: Implications for approaches to assessment in Diagnostic Monitoring of Skill and Knowledge Acquisition**. Lawrence Erlbaum Assoc., Mahwah, NJ, 1990.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª Ed. Porto Alegre. 2007. 248 p

ELLIOTT, J. **Dynamic Assessment in educational settings**: realising potential. Educational Review, *55*(1), 15-32, 2003.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M.T. (Org.) **Avaliação uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FEUERSTEIN, R., RAND, Y. FALIK, L. e FEUERSTEIN, R. S. **Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability**. Jerusalem: ICELP, 2003.

FEUERSTEIN, R., RAND, Y. HOFFMAN, M. B. e MILLER, R. (1980). **Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability**. Baltimore, MD: University Park Press.

FEUERSTEIN, R., Y. RAND, & J. E. RYNDERS. **Don't accept me as I am. Helping retarded performers excel**. New York: Plenum, 1988.

FEUERSTEIN, R., Y. RAND, e HOFFMAN, M. B. **The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device, Theory, Instruments, and Techniques**. Baltimore, MD: University Park Press, 1979.

GUTHKE, J. e WINGENFELD, S. The learning test concept: origins, state of the art, and Trends. In HAYWOOD, H. C. e TZURIEL, D. (Eds.), **Interactive assessment** (pp. 64-93).

New York: Springer, 1992.

GUTHKE, J. **Learning tests – The concept, main research findings, problems, and trends**. Learning and Individual Differences, 4 (2), 137-151, 1992.

HAYWOOD, H. C. e LIDZ, C. S. **Dynamic Assessment in Practice: Clinical and Educational Applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover***:* as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LIDZ, C. S. (Ed.). **Dynamic assessment: An interactive approach to evaluating learning potential.** New York: The Guilford Press, 1987.

LIDZ, C. S. e GINDIS, B. Dynamic assessment of the evolving cognitive functions in children. In KOZULIN, A. E.; BROWN, J. S.; MILLER, S. M.; HEATH, C.; GINDIS, B. e AGEYEV, V. S. (Eds.), **Vygotsky's educational theory in cultural context** (pp. 99-116). Cambridge, UK, New York: Cambridge University Press, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições, Cortez, 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUZ, L. S.; MIRANDA, A. A. B. **Avaliação e inclusão educacional: perspectivas sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual**. IV Congresso de Psicopedagogia Escolar. Uberlândia: UFU, 2015.

LYNCH, B. Rethinking assessment from a critical perspective. **Language Testing**, 18 (4), 351-372, 2001.

MCNAMARA, T. Language assessment as social practice: Challenges for research. **Language Testing**, 18 (4), 333-351, 2001.

NASCIMENTO, S. R. M. B. e SZMANSKI, M. L. S. **O aluno com deficiência intelectual na escola: possibilidades de transformação de vida por meio da aprendizagem**. Universidade Estadual de Maringá, 2013.

PELTENBURG, M. **Mathematical potential of special education students**. Tese de Doutorado. Freudenthal Institute for Science and Mathematics Education, Faculty of Science, Utrecht University: 2012.

POEHNER, M. E. **Dynamic Assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting second language development**. Berlin: Springer Publishing, 2008.

SARTORETTO, M. L. **Como avaliar o aluno com deficiência?** In site: Atendimento Educacional Especializado (AEE): 2012. Disponível em https://inclusaoaee.wordpress.com/2010/08/28/como-avaliar-a-crianca-com-deficiencia-intelectual/#more-709. Acesso em 16/07/2016.

SHOHAMY, E. Evaluation of learning outcomes in second language acquisition: A multiplism perspective. In H. Byrnes (Ed.), **Learning foreign and second languages:**

Perspectives in research and scholarship (pp. 238-61). New York: MLA, 1998.

SHOHAMY, E. **The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests**. New York: Longman, 2001.

STERNBERG, R. J. e GRIGORENKO, E. L. **Dynamic testing. The nature and measurement of learning potential**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

THOUËSNY, S. **Assessing second language learners' written texts: An interventionist and interactionist approach to dynamic assessment**. Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA), Toronto, Canada, 2010.

VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, M., e BECKER, J. **Towards a didactic model for assessment design in mathematics education**. In BISHOP, A. J.; CLEMENTS, M. A.; KEITEL, C.; KILPATRICK, J. e LEUNG, F. K. S. (Eds.). Second international handbook of mathematics education (pp. 689-716). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

VENN, J. **Current issues in assessing students with special needs**. In WEBBER, C. F. e LUPART, J. L. (Eds.), Leading student assessment (pp. 133-150). Dordrecht: Springer, 2012.

SUBJETIVIDADE, DIREÇÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Nathália Suppino Ribeiro de Almeida
Mestra em Educação
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
nsuppino@gmail.com
CAPES

RESUMO

O presente estudo pretendeu relatar práticas inovadoras e inclusivas de um diretor de escola pública que afloraram no contexto da investigação sobre a maneira como se produz a subjetividade de diretores de escola pública no contexto dos processos de democratização nacional. Para tanto, foi considerada a complexidade das relações de poder em que se insere esse profissional, os antecedentes históricos relativos à democratização do Brasil que permearam suas vivências ao longo do tempo e a maneira como sua subjetividade pode se imprimir no cotidiano escolar propiciando posturas que promovam práticas democráticas e participativas ou não. As bases metodológicas pautaram-se em abordagens qualitativas e estudo teórico e interdisciplinar bibliográfico. O principal referencial teórico utilizado, Michel Foucault, dedica estudos relacionados ao discurso e ao sujeito enquanto produção das relações de poder e dos elementos históricos, sociais e culturais que compõem seu cotidiano; daí sua correlação com o tema. O presente projeto apreciou a produção da subjetividade do diretor de escola enquanto gestor escolar e procurou verificar a maneira como as práticas dos diretores da escola pública se relacionam com os anseios que pairam sobre a democratização e participação coletiva na tomada de decisões, no caso, dentro da escola pública e não apenas quanto aos alunos especificamente, mas quanto a todos os demais assuntos concernentes à instituição.

Palavras-chave: diretor de escola, subjetividade, democratização.

INTRODUÇÃO

O presente estudo dedica-se relatar práticas inovadoras e inclusivas de um diretor de escola pública do ensino fundamental da cidade de Ribeirão Preto-SP, observadas no contexto da investigação sobre a subjetividade de diretores escolares e como sua construção pode influenciar na atuação desse profissional no exercício de suas funções. Partimos do pressuposto de que a relação entre os conceitos de gestão escolar e democracia, no Brasil, acompanhou as características da evolução histórica do país, em que já desde meados do século XVIII, se podem observar clamores pela democratização dos governos e instituições justamente em razão dos modelos políticos que vinham se instalando de forma autoritária e abusiva. Com o passar do tempo, esse clamor ganhou forças e eclodiu com maior vigor com os movimentos sociais da década de 80 (LUIZ, SILVA, GOMES, 2012).

Foi justamente nesse contexto que se deu a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, através de uma Assembleia Constituinte composta também por populares, tratou de reunir esses anseios populares enfatizando o Estado Democrático de Direito como eixo condutor principal de todas as suas normas. Evidentemente, os assuntos concernentes à Educação trilharam por este mesmo caminho dentro deste texto constitucional que, a propósito, é o que vige até os dias atuais (LENZA, 2009).

Alguns anos depois, é então promulgada a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, cujo texto recebeu as alterações necessárias a que seus termos se tornassem condizentes com os mandamentos constitucionais acima referidos. Interessante ressaltar que, diante da inovação legal e principiológica ocasionada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o diretor de escola passou a sentir a importância de que suas práticas se enquadrassem aos preceitos da democracia, bem-estar social, amplo acesso à educação e outros podendo ver transformadas condutas que até então considerava como adequadas (CANOTILHO, 1995).

Considerando-se a instituição de ensino como um espaço de convivência onde mutuamente, haja a possibilidade de se comportar de maneira a ter seus preceitos atendidos, o estudo do conceito de democracia não se perfaz como objetivo do presente trabalho, pois a mera significação do vocábulo não seria suficiente para tal, sendo necessárias análises teóricas, filosóficas e históricas de profundidade muito superior a somente o estudo da etimologia da palavra. A relevância se dá, portanto, naquilo que tange a análise da democracia como parte importante dos processos de gestão escolar, capaz de proporcionar a composição de conflitos,

a participação popular, o respeito à diversidade e a promoção de uma educação efetivamente inclusiva (LUIZ et al, 2012).

Tratar das subjetividades, nesse diapasão, implica no pensar o sujeito em seu contexto histórico e social. Em outras palavras, tratar da subjetividade do diretor de escola, neste estudo, implica na investigação sobre a forma como se dão suas vivências no âmbito da instituição escolar e como desse processo pode emergir a consolidação de seus laços afetivos, de seus entendimentos acerca da melhor maneira de conduzir e dirimir conflitos, de cotejar as interações entre os membros escolares e, em especial, como cria mecanismos que propiciam a democratização das relações sociais não apenas entre os membros da instituição como também destes para com a comunidade que a circunda. Tudo isso, à luz das teorias de diversos autores, em especial Michel Foucault, que ancora o estudo realizado (FOUCAULT, 1986).

Para o desenvolvimento do trabalho, optamos por realizar uma investigação teórica e bibliográfica sobre de que maneira se produz a subjetividade do Diretor de Escola à luz do contexto histórico-social em que se insere e de suas implicações nas estratégias tomadas em prol da democratização escolar para atendimento dos parâmetros legais e constitucionais vigentes. Para a realização dessa discussão, tratamos da gestão escolar como uma prática de cunho social oriunda do confrontamento entre a maneira como se produz a subjetividade do diretor de escola e a forma como ela influencia na sua atuação no que concerne à efetivação de uma gestão mais democrática cotejando-se esses elementos com as articulações teóricas estudadas em torno da busca por um resultado final capaz de retratar os desafios identificados a partir da abordagem exposta (BRUNO, 1997).

No contexto dos estudos, visitas e entrevistas realizadas pela pesquisadora para a concretização do trabalho proposto como requisito para a obtenção de seu título de Mestra em Educação, diversas foram a situações e práticas com que se deparou ao longo da trajetória científica que vivenciou em suas investigações sobre a gestão escolar. Entretanto, uma delas merece destaque não apenas pelos bons resultados oriundos das práticas adotadas pelo diretor, mas pela perceptível expressividade que tal adoção ensejou em toda a comunidade escolar.

O relato em menção será realizado à luz do referencial teórico e das considerações obtidas no cerne da pesquisa acima descrita e refere-se às práticas de um diretor de escola do ensino fundamental de Ribeirão Preto-SP. Trata-se de uma instituição que funciona em período integral, localizada em região periférica do município, cujo entorno conta com uma comunidade de condições financeiras aparentemente menos abastadas. A escola atende crianças do primeiro ao nono ano, oferece todas as refeições diárias e, além da grade curricular, oferece

atividades complementares de diversas áreas. O diretor encontra-se à frente da equipe gestora há aproximadamente 30 anos em cargo nomeado e dedica-se à instituição em tempo integral.

Para melhor compreensão do tema e exposição das considerações finais a que chegamos, houvemos por bem fixar a delimitação temporal das análises considerando o período após o início da vigência da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996) e suas posteriores alterações; além do aprofundamento teórico em torno dos princípios fundamentais preconizados pela Constituição Federal de 1988 que norteiam todo o ordenamento jurídico infraconstitucional, o que inclui a lei acima referida (LENZA, 2009).

OBJETIVO

O presente trabalho teve como objetivo geral, relatar práticas inovadoras e inclusivas de um diretor de escola pública do ensino fundamental da cidade de Ribeirão Preto observadas no contexto do estudo sobre a produção da subjetividade de diretores de escola frente aos desafios com que se depara acerca da busca pela democratização da escola pública, realizado como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação da autora.

MÉTODO

O estudo acerca da produção de subjetividade pressupõe discussões em torno do discurso do diretor de escola sobre as mais diversas situações permeadas pela análise de discurso perspectiva francesa, aqui adotada como metodologia principal de compreensão dos descompassos evidenciados nas falas dos sujeitos pesquisados entre o que poderia ser dito e o que de fato é enunciado. Daí a razão pela qual optamos pelo eixo teórico centrado nas obras de Michel Foucault, importante precursor da análise de discursos francesa (FOUCAULT, 1986).

Iniciamos o trabalho pelo levantamento da bibliografia de que faríamos uso, para tanto, reunimos obras científicas com que nos identificamos e que tratavam dos temas que pretendíamos estudar. Acerca dos materiais que compuseram o levantamento em menção, optamos por nos restringir, principalmente, a artigos científicos, livros, dissertações e teses disponíveis em bancos de reconhecida qualidade científica. Uma vez concluído o levantamento em comento, organizamos de maneira sistemática e qualitativa as referências eleitas e estabelecemos um cronograma de pesquisa que contemplasse a leitura do material levantado atendendo aos prazos acadêmicos inerentes à finalização da pesquisa (MINAYO, 1999).

Utilizamo-nos de abordagens qualitativas para as quais, resumidamente, fizemos uso, além do estudo bibliográfico já referido, de entrevistas gravadas semiestruturadas, observação do cotidiano dos diretores de escola e da análise de discurso para a apreciação dos enunciados coletados. Optamos pelo acompanhamento das rotinas dos investigados utilizando-nos do método concernente à observação não participante[1]. Nossas anotações e diários de campo foram colocados à disposição dos mesmos para que os consultassem quando quisessem. Apresentados os assuntos que abordaríamos e as metodologias de que faríamos uso, ambos os selecionados concordaram prontamente a colaborar com a pesquisa autorizando, inclusive, nossas visitas à instituição para as observações e entrevistas (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Foram selecionamos diretores de escola pública da rede municipal de Ribeirão Preto – SP que contavam com mais de quinze anos de carreira no cargo e que se dispuseram a ser entrevistados e a permitir nosso acesso à instituição e às suas rotinas para realizarmos nossas observações. Foram então realizadas 2 (duas) entrevistas com os sujeitos selecionados, sendo um do sexo feminino e um do sexo masculino. A faixa etária dos entrevistados variou entre 60 e 70 anos de idade e os enunciados coletados foram posteriormente analisados em à luz da metodologia foucaultiana já abordada (TRIVIÑOS, 1987).

No contexto da realização das entrevistas é que se tornou possível a observação mais apurada das práticas de diretores de escola, dentre as quais, destacamos a que ora se relata.

DESENVOLVIMENTO

Para a obtenção dos dados empíricos, selecionamos dois diretores de escola pública da rede municipal de Ribeirão Preto – SP, que contavam com mais de quinze anos de carreira no cargo, que se dispuseram a ser entrevistados e a permitir nosso acesso à instituição e às suas rotinas para realizarmos nossas observações. Para tanto, consultamos o quadro funcional da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto[2] e constatamos que a rede conta com 106 (cento e seis diretores de escola), sendo que desses, 8 (oito) enquadraram-se no perfil que traçamos para esta pesquisa, mais especificamente no que tange ao mínimo de quinze anos experiência no cargo. Partindo disso, dividimos esses oito sujeitos entre os que dirigem escolas que se localizam em bairros menos abastados e os que dirigem escolas localizadas em bairros

[1] A observação realizada teve o objetivo de aprofundar a coleta a fim de alcançar uma melhor compreensão da produção da subjetividade do diretor.
[2] O quadro funcional dos funcionários públicos de Ribeirão Preto se encontra disponível no site da respectiva Prefeitura Municipal em http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br.

de comunidades melhores providas financeiramente. De punho dessa divisão, sorteamos um diretor de escola localizada em bairro menos abastado e um de escola localizada em bairro mais abastado da cidade para realizarmos as duas entrevistas que coletamos.

Optamos pela realização de entrevistas gravadas, semiestruturadas e do acompanhamento das rotinas do diretor. Uma vez selecionados, os sujeitos foram previamente contatados, foi agendada uma reunião para que pudéssemos esclarecer sobre a temática da pesquisa e seus métodos e fazer o convite para que participassem do trabalho. Apresentados os assuntos que abordaríamos e as metodologias de que faríamos uso, ambos os selecionados concordaram prontamente a colaborar com a pesquisa autorizando, inclusive, nossas visitas à instituição para as observações e entrevistas.

A coleta de dados a partir da observação[3] do cotidiano dos sujeitos selecionados nos proporcionou a compreensão acerca das circunstâncias ou sob que condições ambientais se dão as práticas e enunciados dos diretores. Foi por meio das observações realizadas, que a pesquisadora pode averiguar comportamentos ocorridos na realidade diária do sujeito confrontando-os, no momento da análise de discurso, com os enunciados coletados nas entrevistas. Através da observação, a pesquisadora pode identificar os elementos disponíveis no ambiente de atuação dos diretores que influenciam na maneira como se produz e é produzida sua subjetividade e, consequentemente, na maneira como se constroem os discursos que enuncia (FISCHER, 2001).

As entrevistas realizadas trouxeram elementos que retratam alguns aspectos da personalidade de cada participante contemplando seus princípios, seus anseios, preocupações, frustrações, alegrias; colaborando para a construção de entendimentos que partem das percepções e interações presentes nos atos da gestão escolar, bem como em todo o processo de vivências e aprendizados que acompanham a carreira do diretor. As questões selecionadas para as entrevistas neste estudo envolveram, inicialmente, o conhecimento sobre os dados pessoais do sujeito (idade, estado civil, quantidade de filhos, formação escolar, etc.). Posteriormente, partimos para a obtenção de dados a respeito do tempo de carreira e da experiência profissional na direção escolar. Finalmente, após a coleta dessas informações, buscamos identificar, através dos enunciados encontrados nas entrevistas os discursos que ali circulam acerca do pensamento do entrevistado sobre os professores, sobre gestão, sobre gestão na escola municipal, sobre os conselhos escolares, conselhos municipais, sobre a escola, sobre os alunos e outros temas relacionados.

[3] Lembrando que, como metodologia nesse trabalho, utilizamo-nos da observação não participante.

> (...) o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p.56)

Os entrevistados foram convidados, a partir dos questionamentos feitos, a refletirem sobre suas perspectivas de vida, sobre quais conselhos dariam a um profissional que acaba de assumir o cargo de direção escolar, sobre qual o primeiro assunto que teriam em uma conversa informal com um amigo diretor experiente, o papel da comunidade na escola e o que seja uma gestão mais democrática (CONTI, 2012).

Os enunciados obtidos após a transcrição das entrevistas coletadas foram posteriormente analisados segundo a perspectiva trazida pela análise de discurso foucaultiana a partir de seu cotejo com os elementos coletados pelas observações realizadas e pelas condições histórico-sociais que permearam as vivências dos investigados.

Relato sobre ações concretas de práticas inovadoras e inclusivas

O presente relato refere-se às práticas observadas na atuação diária de um diretor de escola pública do ensino fundamental da cidade de Ribeirão Preto, estado de São Paulo no âmago da concretização do projeto de pesquisa de mestrado da autora.

A estrutura escolar em questão contava, à época da realização da pesquisa, com dezoito salas de aulas bastante amplas, com lousa, carteiras bem conservadas, armários com grande variedade de materiais de escola e mobiliário completo. A escola funcionava das sete às dezoito horas e vinte minutos, sendo que os alunos que frequentam até o terceiro ano permanecem na escola das sete às dezesseis e quarenta (período integral), ao passo que os alunos acima dessa faixa etária, permanecem na escola apenas meio período, ou seja, das 7h30 às 12h20 (matutino) ou das 13h00 às 18h20 (vespertino). Havia, à época, aproximadamente 900 (novecentos) alunos regularmente matriculados, sendo que desses, 300 (trezentos) permaneciam na escola em período integral.

O diretor que responsável pela instalação, continuidade e manutenção da estrutura escolar, encontrava-se no cargo há mais de vinte anos e ao longo do tempo, desenvolveu projetos diversos pautados na preocupação com a formação cidadã de seus alunos,

pois segundo por diversas vezes ponderou, são crianças que já contam com acesso limitado às principais áreas de lazer e culturais da cidade tanto pela distância quanto pelas dificuldades financeiras. Sendo assim, de forma resumida, a escola contava com uma horta dotada de grande diversidade de vegetais e leguminosas cujo cultivo era realizado pelos próprios alunos para posterior consumo no refeitório interno; contava com ginásio de esportes com vestiários novos e equipados; piscina semiolímpica; pequena fazenda com vacas, cavalos, aves, coelhos, avestruz e etc., para que as crianças pudessem conhecer, conviver e respeitar os animais; panificadora industrial para capacitação de pais e demais interessados na comunidade e muitos outros (ALONSO, 1978).

Da breve descrição acima, depreende-se que a instituição sobre a qual se relata contava com uma estrutura bastante completa e, possivelmente, muito onerosa para o custeio exclusivo pelas verbas públicas recebidas legalmente pela escola. É sobre esse aspecto que e reflete o relato sobre uma das práticas deste diretor que despertou maior curiosidade: ao notar que somente as verbas públicas não seriam suficientes para custear todos os projetos que pretendia realizar dentro da escola, o diretor, por conta própria, passou a visitar as empresas localizadas no entorno da instituição, levando consigo pequenos portfólios que ele próprio criou. Para tanto, o diretor agendava as visitas junto aos responsáveis pelas empresas e lhes apresentava os detalhes sobre o trabalho que há anos realizava como educador e os bons frutos que acreditava terem sido gerados por ele ao lado de sua equipe.

Segundo narrou em várias ocasiões, muitas foram as negativas que recebeu em suas visitas, mas houve bons retornos também e desses retornos é que o protagonista do presente relato instalou na escola um sistema de parcerias com empresas privadas que, por sua vez, passaram a financiar muitos dos projetos criados pela comunidade, como é o caso por exemplo, da panificadora industrial (que teve um custo que superou cem mil dólares) e a construção e manutenção dos animais da pequena fazenda; projetos esses que não existiriam sem a sobredita parceria.

O sistema de parcerias instalado por esse diretor, por conta do sucesso e dos bons resultados colhidos a partir de sua realização, tornou-se amplamente reconhecido no município e justo reflexo do importante papel assumido por diretores de escola para que a inclusão social aconteça, pois compete a eles fomentar a formação para os professores e funcionários; alocar recursos para a adequação física e para material especializado, mas principalmente, desenvolver uma cultura junto aos pais, alunos e toda a comunidade escolar que propicie um sentimento coletivo pela instituição que supere a mera frequência obrigatória de alunos para alcançar a

conscientização de toda a comunidade sobre a real função social da escola na minimização de práticas excludentes rumo a uma formação efetivamente autônoma e cidadã.

CONCLUSÕES

A presente pesquisa oportunizou a reflexão em torno das funções do diretor de escola, da complexidade dos conflitos com que lida diariamente, dos percalços que enfrenta em sua atuação cotidiana e dos elementos que influenciam na maneira como conduz suas práticas e suas posturas à frente da gestão da instituição escolar que se encontra sob seus cuidados. Com isso, observamos que a evolução das instituições educacionais no Brasil e das próprias funções exercidas pelo diretor de escola, tem se mostrado relativamente significativa à medida que progride de maneira perceptível, porém a passos mais lentos que o que seria necessário ao progresso da educação no país tanto no sentido na democratização quanto da promoção de processos que garantam a inclusão (NETO, 2007).

Traçando-se um panorama histórico acerca do assunto, relatamos que já na ditadura militar havia uma preocupação com a função exercida pelo diretor no sentido de que a mesma se dedicasse exclusivamente a que a escola garantisse uma formação tecnicista voltada ao trabalho e engrandecimento da produção econômica do país. Dessa realidade, começaram a emergir os clamores pela democratização da escola pública em favor da garantia do amplo acesso dos cidadãos à uma educação democrática e igualitária que livrasse educandos e educadores das antigas amarras tradicionalistas que insistiam em engessar o sistema com vistas à manutenção do monopólio político que vigia à época (FERREIRA JR., 2010).

É certo que os clamores e reivindicações sociais terminaram por proporcionar a evolução da história e a instauração do Estado Democrático de Direito no Brasil, o que trouxe incomensuráveis melhorias à educação. Reflexo disso é o próprio texto da Constituição Federal de 1988, cujos dispositivos enfatizam os princípios da democracia, da igualdade, da educação para todos e, em especial, da gestão democrática da educação. O conjunto desses preceitos propicia a possibilidade de uma realidade mais consciente e transformadora na busca pela efetivação da democratização da escola pública, que encontrou ainda mais amparo, no texto na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que legalizou os princípios constitucionais em menção.

É acerca desse cenário que se revela o relato de ação inclusiva e inovadora aqui abordado, qual seja, um diretor de escola pública de ensino fundamental do município de Ribeirão Preto-SP que, no intuito de concretizar projetos pedagógicos arrojados e de contribuição relevante (ainda mais quando consideradas as condições fáticas adjacentes que

permeiam a realidade vivenciada pela escola e sua comunidade), buscou uma alternativa bem sucedida de firmar parcerias junto às empresas privadas localizadas no entorno da instituição. A aliança entre escola e empresas não apenas proporcionou a consolidação de projetos reconhecidos como também proporcionou a reflexão da iniciativa privada a respeito das muitas possibilidades de cumprirem sua função social colaborando com o futuro dos cidadãos.

Assim, procuramos oferecer contribuições científicas a formandos, formados e formadores que se interessem pela temática através do convite à reflexão e reanálise das práticas observáveis junto a diretores de escola no sentido da compreensão dos elementos intrínsecos e extrínsecos que as envolvem e que podem justificar suas características e as razões pelas quais foram realizadas. Para tanto, superar dogmas, abandonar interpretações equivocadas, relembrar conceitos fundamentais e relevar questões a partir de análises livres de estigmas imputados por conhecimentos elaborados pelo senso comum, se tornam de suma importância para a apreensão dos elementos caracterizadores da subjetividade do diretor de escola e sobre a maneira como podem influenciar em comportamentos que possam ser considerados como democráticos (SILVA, 2012).

Por fim, a temática ora abordada se queda em infindável gama de assuntos para discussões futuras cujas vertentes exigem análises criteriosas e de cunho científico em prol da construção de conhecimentos que mereçam credibilidade e que se pautem em materiais de idoneidade científica incontestável. Embora já seja possível demonstrar que desde os tempos históricos que antecederam a instauração do Estado Democrático de Direito no Brasil (Constituição Federal de 1988), houve significativa e efetivamente constatável evolução nos modelos de gestão escolar adotados no Brasil, muito ainda há que se buscar nessa área a fim de que, uma vez diagnosticados os elementos subjetivos que ainda atravancam uma atuação de fato democrática por parte do diretor de escola, novas estratégias sejam desenvolvidas em prol da minimização de seus reflexos em prol de uma atuação mais voltada à garantia do amplo acesso à educação de qualidade e da participação popular nos atos decisórios da escola.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. **O papel do Diretor na administração escolar**. 2ª ed. São Paulo: DIFEL, 1978.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D.A. **Gestão Democrática da Educação.** Desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 15-45.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional**. 6ª ed. revisada. Coimbra: Livraria Almedina, 1995.

CONTI, Celso Luiz Aparecido et al. **Organização Escolar: da administração tradicional à gestão democrática.** São Carlos: EdUFSCar, 2012. 105 p.

FERREIRA JR., Amarilio. **História da Educação Brasileira:** da Colônia ao século XX. São Carlos : EdUFSCar, 2010. 123 p.

FISCHER, Rosa M. B. **Foucault e a análise do discurso em educação.** Cadernos de Pesquisa. Rio de Janeiro: [s.n.], 2001. p. 197-223.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

_____, Michel. **Microfísica do Poder.** 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

_____. As palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado.** 13. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Editora Saraiva, 2009. 926 p.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EOU, 1986.

LUIZ, Maria Cecília; SILVA, Flávio Caetano da; GOMES, Ronaldo Martins. **Participação e Democracia na gestão da escola pública: mito ou realidade ?.** Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 2, p. 115-128, maio./ago. 2012

MINAYO, M.C.S.(org.) **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1999.

NETO, Alfredo Veiga. **Foucault e a Educação.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 160 p.

SILVA, Flávio Caetano da. **Gestão da educação básica:** desafios, possibilidades e limites**.** São Carlos: EdUFSCar, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRABALHANDO EM GRUPOS, PROMOVENDO A INCLUSÃO: A APRENDIZAGEM COOPERATIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Márcia Miranda Silveira Bello
Mestre em Docência na Educação Básica
Secretaria Municipal de Educação de Pederneiras/SP
marciamsbello@gmail.com

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Livre Docente em Educação Inclusiva
Universidade Estadual Paulista – UNESP/
Bauru verinha@fc.unesp.br

RESUMO

Atualmente algumas políticas públicas brasileiras têm buscado alterar direcionamento da escola pública no sentido de torna-la inclusiva a partir da reconstrução de seu papel oferecendo formas de ensino que garantam a participação efetiva de todos os alunos. Essas políticas, ainda que tenham um longo caminho a percorrer para garantir o acesso à educação à totalidade da população, já produziram grandes modificações na realidade escolar gerando turmas muito mais heterogêneas. Nessa perspectiva, emerge a questão da pesquisa: como o professor pode atender à diversidade presente em sua sala de aula e possibilitar a aprendizagem de seus alunos considerando suas diferenças? A hipótese apresentada é a de que uma mudança na perspectiva metodológica, que substitua práticas excludentes por uma que permita a participação de todos os alunos, é um caminho possível para responder à diversidade presente no contexto escolar. Dessa forma, o objetivo desse trabalho foi analisar o impacto do uso de uma metodologia de ensino e aprendizagem denominada Aprendizagem Cooperativa (AC) na aprendizagem dos alunos. Para isso fez-se necessário colocar em prática a referida metodologia em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal no interior de São Paulo, apontar e analisar os entraves e potencialidades do uso dessa metodologia no contexto da escola pública brasileira e elaborar um material técnico para o professor de Educação Básica contendo orientações e direcionamentos sobre o uso da AC em sala de aula. Assim, após intervenção, foi possível observar, por meio da coleta dos dados, melhoras no desempenho acadêmico dos alunos, na participação deles nas atividades de ensino-aprendizagem, na autopercepção com relação a seus comportamentos e ações, bem como uma maior autonomia na resolução de conflitos dentro do grupo. Foram constatados, ainda, alguns entraves com relação ao uso dessa metodologia na realidade da escola onde ocorreu a intervenção e que pode ser "extrapolada" para as demais escolas públicas: pouco tempo para superação de uma postura de passividade por parte dos alunos, falta de continuidade no trabalho com uma metodologia diferenciada e falta de interesse e investimento do poder público na formação de professores para a implementação de práticas inovadoras e inclusivas.

Palavras-chave: Escola inclusiva; Grupos Cooperativos; Metodologia de ensino-aprendizagem.

Introdução

Nosso país vem caminhando, nas últimas duas décadas, no sentido de ampliação do acesso à educação com políticas públicas de ordem educacional e social. Essas políticas se traduzem em medidas que, sem dúvida, têm afetado significativamente a atuação dos docentes dentro da escola, antes restrita apenas a alguns alunos que se encontravam próximos a um padrão de aluno ideal. Hoje, o professor encontra uma sala de aula no qual o elemento mais marcante é a diversidade, seja de ideias, culturas, ritmos de aprendizagem, condições físicas e psicológicas ou níveis de motivação para os estudos.

As transformações empreendidas dentro da escola por essas políticas públicas decorrem de um movimento global denominado Inclusão Social. Segundo Capellini e Rodrigues (2009, p. 355), esse movimento "busca a construção de um processo bidirecional no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos". Nesse sentido, as mudanças educacionais citadas são o reflexo desse movimento no âmbito escolar, chamado, assim, de Inclusão Escolar.

É notório, porém, que apesar das políticas inclusivas, nas instituições escolares de nosso país, de maneira geral, ainda predominam metodologias tradicionais, que concebem o ensino de maneira homogênea, considerando os alunos iguais em sua forma de aprender.

A partir dessa realidade, vivida por mim como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, surgiu a inquietação: como o professor pode atender à diversidade presente em sua sala de aula e possibilitar a aprendizagem dos seus alunos considerando suas diferenças? Essa questão motivou um estudo que deu origem a minha dissertação de mestrado defendida no início de 2017 e que agora apresento nesse trabalho em forma de relato de experiência.

Para responder a questão de pesquisa partimos da hipótese de que uma mudança na perspectiva metodológica, que substitua práticas excludentes por uma metodologia que permita a participação de todos os alunos, é um caminho possível para responder à diversidade presente no contexto escolar.

Díaz-Aguado (2000) afirma que a sociedade contemporânea apresenta mudanças de grande amplitude que necessitam de inovações educativas de magnitude semelhante. Entre essas mudanças, a autora destaca o contexto heterogêneo no qual precisamos aprender a conviver e a nos relacionar.

As metodologias vigentes, normalmente pautadas em práticas competitivas ou individualistas, além de proporcionarem a exclusão escolar de muitos alunos, não desenvolvem neles as competências necessárias para enfrentar essas demandas.

Em países como Estados Unidos, Portugal e Espanha existem várias experiências exitosas com o uso de uma perspectiva metodológica denominada Aprendizagem Cooperativa (AC) que permite ao professor oferecer maior autonomia intelectual e iguais oportunidades de aprendizagem a todos os alunos (LOPES; SILVA, 2009).

Segundo Slavin (1999), a AC oferece muitos benefícios com relação às metodologias vigentes, entre elas o aumento do sucesso acadêmico dos alunos, a melhora de suas relações interpessoais e de sua autoestima, além de uma melhor aceitação de alunos com dificuldades de aprendizagem pelo restante da turma.

Pujòlas (2004) afirma, ainda, que para garantir a igualdade a todos é necessário encontrar uma maneira de tratar e ensinar todos os alunos juntos, considerando a singularidade de cada um.

As novas demandas educacionais citadas, colocam o professor da Educação Básica frente a uma realidade que não é atendida pelas metodologias correntes, em geral orientadas pela ideia de que todos os alunos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo. Sem dúvida se faz necessária uma mudança de perspectiva em termos metodológicos para construir uma escola e uma sociedade verdadeiramente inclusivas e, nesse sentido, a AC tem se mostrado uma metodologia adequada para alcançar esse fim.

Essa afirmação é feita com base em estudos apontados por Johnson, Johnson e Smith (1998), que comprovam a eficácia dessa metodologia em diversos contextos e nos estudos de Pujòlas (2001; 2003; 2004), que utiliza a AC como ferramenta metodológica para o trabalho com a diversidade e a inclusão.

Muitos outros estudos apontam que o uso da AC favorece as práticas pedagógicas que acolhem a diversidade humana, pois tem como filosofia a inclusão escolar de todos os alunos (DÍAZ-AGUADO, 2000; MESSIAS; MUÑOZ; LUCAS-TORRES, 2013; PUJÒLAS, 2003; SLAVIN, 1999).

Objetivos

O objetivo geral desse trabalho foi analisar o impacto do uso da AC na aprendizagem dos alunos. O trabalho teve como objetivos específicos: colocar em prática a AC em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal no interior do estado de São Paulo; apontar e analisar os entraves e potencialidades do uso dessa metodologia no contexto da escola pública brasileira; elaborar um material técnico para o professor de Educação Básica contendo orientações e direcionamentos sobre o uso da AC em sala de aula.

Método

Esse trabalho trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa por apresentar maior ênfase na análise de dados descritivos. Os dados foram coletados diretamente no ambiente escolar onde as relações de ensino e aprendizagem aconteciam, portanto, em um ambiente natural, não controlado como os laboratórios.

Em uma pesquisa qualitativa que envolva sujeitos humanos, como no caso do presente estudo, algumas questões devem ser observadas para que haja a garantia de uma relação ética entre pesquisador e participantes da pesquisa.

Pensando nessas questões, antes do início da intervenção esse trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Depois de aprovado os pais e responsáveis pelos alunos foram informados sobre a natureza e os objetivos da pesquisa, sobre os instrumentos de coleta de dados e da garantia de sigilo das identidades das crianças por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para as crianças cujos responsáveis autorizaram a participação foi fornecido o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido1 por meio do qual os alunos foram informados, em linguagem apropriada para a faixa etária, sobre as informações constantes no TCLE e puderam manifestar mediante a assinatura sua aceitação ou não participar da pesquisa, esse termo foi assinado por todas as crianças.

O registro dos dados coletados foi feito por meio de filmagens, fotos e relatos escritos, dessa forma, a apresentação pode ser considerada descritiva. Além disso, a análise dos dados obtidos foi feita a partir do referencial teórico sobre o tema de forma indutiva.

Finalizada a intervenção, coletados e analisados os dados, fez-se pertinente compartilhar com outros professores a experiência obtida com o uso da metodologia por meio de um site criado na plataforma digital gratuita Wix.com.[2]

O local escolhido foi uma Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) localizada em um distrito de um município do interior paulista. Embora a escola esteja dentro do perímetro urbano do referido município, a clientela atendida é predominantemente rural em razão da proximidade com as propriedades rurais da região. Uma minoria dos alunos atendidos pela escola reside no próprio distrito onde a escola está localizada.

[1] O Termo de Assentimento corresponde à um documento de anuência do participante da pesquisa quando esse tratar-se de uma criança, uma adolescente ou pessoa legalmente incapaz. Esse Termo reitera as informações contidas no TCLE em linguagem adequada a faixa etária ou capacidade de compreensão do participante da pesquisa.

2 http://www.marciamsbello.wixsite.com/aprendcooperativa

Os participantes foram 14 alunos com idades entre nove e onze anos, regularmente matriculados no 4º ano do Ensino fundamental I, turma na qual eu atuei como professora durante o ano letivo de 2015.

A AC, metodologia usada para dar suporte ao planejamento das atividades de intervenção, pressupõe um trabalho sistemático com os alunos com o objetivo de proporcionar a aprendizagem tanto dos conteúdos conceituais quanto de competências sociais inerentes ao trabalho cooperativo (SLAVIN, 1995). Por essa razão, para esse estudo, foram estabelecidas duas formas de coleta de dados. Uma que permitisse avaliar o impacto causado pelo uso da AC no desempenho acadêmico dos alunos e outra que permitisse verificar o quanto o uso dessa metodologia possibilitou o desenvolvimento de algumas competências sociais previamente selecionadas.

A fim de obter informações sobre a primeira delas, foi utilizado como instrumento de coleta de dados um simulado da Prova Brasil, que contemplava 14 questões referentes a quatro descritores da Matriz de Referência da Prova de Matemática utilizados como objetivos de ensino de conteúdos conceituais. O mesmo simulado foi aplicado antes e após a intervenção com o objetivo de comparar o desempenho dos alunos em cada uma das avaliações.

Finalmente, para obter informações sobre o impacto da AC no desenvolvimento de competências sociais dos alunos foram usados três instrumentos e coletas de dados. O primeiro deles foi o Protocolo de Observação previamente formulado com base em planilhas e tabelas avaliativas adaptadas de Reis (2011). Foram dois tipos de protocolos, um individual e outro do grupo que foram preenchidos por mim mediante observação do comportamento dos alunos durante as atividades de intervenção. Assim como nas avaliações, os protocolos foram preenchidos na primeira e na última atividade.

Os mesmos protocolos foram utilizados como base para a elaboração de autoavaliações que foram preenchidas pelos alunos ao final de cada atividade. Esse foi o segundo instrumento de coleta de dados.

Foram realizadas, ainda, anotações sobre a observação do cotidiano escolar em um diário de campo. Algumas atividades tiveram o áudio gravado e posteriormente as informações foram transcritas nesse diário, enquanto outras foram filmadas a fim de que as imagens ajudassem na composição das narrativas do diário.

Desenvolvimento

A AC é uma metodologia de trabalho em grupo que tem como objetivo o ensino sistemático de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, tendo como um de seus

princípios básicos o ensino de conteúdos atitudinais ou, na perspectiva de autores como Reis (2011), o ensino de competências sociais. Para ele as competências sociais não são aprendidas de maneira espontânea, mas devem ser ensinadas de maneira sistemática e explícita no contexto de atividades de AC (REIS, 2011).

O trabalho com equipes cooperativas baseia-se no uso sistemático do trabalho em grupo dentro da sala de aula. Dessa forma, a turma de alunos é dividida em grupos heterogêneos menores, sendo que, cada aluno torna-se responsável pela sua própria aprendizagem e pela aprendizagem de cada membro de sua equipe.

Na AC os alunos trabalham juntos para atingir um objetivo comum, de tal forma que esse objetivo não pode ser alcançado sem que haja a participação de todos (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998; LOPES; SILVA, 2009; REIS, 2011). Nesse caso, o objetivo não se trata apenas da aprendizagem de determinado conceito ou conteúdo, mas principalmente, da efetiva aprendizagem dos membros do grupo. Cada membro do grupo tem a possibilidade de oferecer aquilo que tem para alcançar o objetivo da atividade, bem como ser ajudado naquilo que ainda precisa para alcançá-lo.

A intervenção aconteceu durante todo o segundo semestre de 2015 (de agosto a dezembro), as atividades mais sistematizadas acontecerem entre os dias 21 de setembro e 01 de dezembro de 2015 durante as aulas de Matemática.

Desde o início o ano letivo os alunos foram colocados em grupos esporádicos para que se pudesse observar a familiaridade que eles tinham com esse tipo de trabalho e as competências que eram necessárias desenvolver. Por grupos esporádicos entende-se grupos que permanecem juntos por um curto espaço de tempo, pode ser uma aula ou mesmo alguns minutos a fim de resolver uma atividade ou problema (LOPES; SILVA, 2009).

O primeiro momento da intervenção foi a fase de planejamento que durou grande parte do 3º Bimestre de 2015, do início de agosto ao final de setembro, quando as atividades sistemáticas junto aos alunos começaram a acontecer. Nessa fase foram escolhidos os objetivos de ensino de conteúdos conceituais e de competências sociais, foi feita a montagem dos grupos de base, ou seja, grupos de caráter permanente que trabalhariam juntos até o final do ano letivo e da intervenção, foi realizada ainda a seleção das funções que seriam atribuídas a cada membro do grupo para reforçar a interdependência dos membros e garantir que todos pudessem participar, a escolha da melhor forma de organização do espaço escolar, a seleção dos materiais didáticos que seriam utilizados pelos alunos ao longo da intervenção e o planejamento das atividades..

É importante que fique claro que as atividades com grupos de base aconteciam predominantemente nas aulas de matemática. Nos demais momentos da aula, ao menos no que dizia respeito aos momentos em que os alunos estavam comigo, as atividades eram realizadas de várias formas, individuais, em duplas, em grupos esporádicos e até mesmo nos grupos de base, contudo esses momentos não tiveram uma observação tão sistemática quanto aqueles momentos considerados parte da intervenção.

Primeira semana

A primeira tarefa foi a Avaliação Diagnóstica de conteúdos conceituais, elaborada com base nos objetivos traçados anteriormente a partir na Matriz de Referência da Prova Brasil.

Depois que todos os alunos concluíram a avaliação eles foram orientados a organizar o espaço formando quatro grupos de carteira, uma em cada canto da sala. Assim eles já aprenderam como a sala deve estar disposta em todas as atividades em grupo. Com a sala pronta os alunos foram distribuídos nos grupos de base que já haviam sido formados por mim tendo como critério a heterogeneidade do grupo.

Dispostos nos grupos, os alunos receberam a comanda da primeira atividade coletiva que deveriam realizar: conhecer o grupo. Para isso deveriam discutir coletivamente para a escolha de um nome para o grupo e em seguida definir algumas regras de convivência que deveriam ser respeitadas.

Com frequência eu pude observar que um aluno resolvia o problema e todo o grupo concordava sem haver discussões. Nesse primeiro momento, como objetivava observar a forma com que o grupo se organizava para resolver os problemas não fiz nenhuma intervenção. Contudo ao longo das atividades foi necessário questionar a cada membro do grupo o que achava, o que tinha entendido e como resolveria o problema sozinho a fim de leva-los a perceber que todos podiam e deviam contribuir com as soluções.

Nessa atividade foi introduzida a primeira função, o relator, responsável por relatar no diário do grupo como a atividade tinha se desenvolvido, com a intenção de que esses relatos servissem para as autoavaliações. Ao final da atividade os alunos foram orientados com relação à responsabilidade inerente a essa função e tiveram que escolher um membro do grupo para fazer o relato do desenvolvimento da atividade no diário do grupo. Foram orientados ainda a registrar quem foi esse membro para que em outras atividades ele não desempenhe a mesma função novamente. Essa orientação sobre a rotatividade nas funções foi seguida pelos alunos em todas as atividades subsequentes.

Depois dessa etapa todos os grupos puderam contar pra sala como escolheram os nomes, qual era ele, e quais regras escolheram. Ao final os alunos preencheram individualmente a primeira autoavaliação. As questões usadas no protocolo de observação nortearam essa reflexão.

O objetivo da aplicação dessa autoavaliação era observar se os alunos eram capazes de perceber as ações individuais e do grupo que estavam em concordância com os comportamentos esperados para o trabalho coletivo discutidos em atividades de grupos esporádicos. Para isso os alunos refletiram sobre os objetivos do ensino de competências sociais traçados para essa intervenção e apontaram a intensidade de suas ações dentro das categorias não realiza, realiza parcialmente, realiza plenamente.

Alguns alunos foram capazes de dar respostas coerentes ao que eu havia observado, porém a maioria demonstrou não ser capaz, naquele momento, de perceber com clareza suas atitudes com relação ao grupo. A atividade seguinte consistiu em uma roda de conversa em que os alunos foram levados, por meio de questionamentos, a refletir e discutir sobre o trabalho cooperativo. O áudio das respostas dessas e de outras atividades orais foi inicialmente gravado e depois transcrito para facilitar a descrição e a análise das opiniões dos alunos acerca dos temas suscitados.

A partir da observação dos grupos na atividade descrita no item anterior, bem como nas atividades cotidianas, ficou evidente a dificuldade que a turma estava encontrando para o acolhimento de um aluno novo que tinha chegado de outra cidade.

A fim de amenizar os conflitos e fortalecer as relações cooperativas entre os alunos, para a próxima atividade foi escolhido o livro “Valentina e a chave misteriosa” de Bianca Molina Ganuza da editora AME o qual trazia como material de apoio um Jogo cooperativo de tabuleiro.

O livro trouxe a proposta de um jogo de tabuleiro cooperativo cujo o objetivo era que todos os alunos chegassem ao final do tabuleiro antes que o número 1 fosse sorteado 7 vezes. Dessa forma a vitória só se daria quando todo o grupo chegasse ao final. O jogo trazia a possibilidade de os alunos dividirem os pontos sorteados no dado com os demais colegas a fim de que em cada rodada todos, ou os que precisassem mais, andassem, e ninguém ficasse para trás.

Após o termino da partida, novamente nos reunimos em uma roda de conversa onde foi discutido o quanto a possibilidade que o jogo oferecia de dividir os números sorteados no dado ajudava o grupo a vencer, e o quanto uma postura individualista de querer chegar a final sozinho podia levar o grupo a perder o jogo.

Segunda e terceira semanas

As crianças trabalharam nos grupos de base com o tema “Conhecendo as frações”. Todas as atividades tiveram início com a organização da sala, a divisão das funções, as orientações sobre as atividades e a retomada dos comportamentos desejáveis para que o trabalho em grupo fosse cooperativo.

A cada atividade os alunos se reuniam para discutir e estudar o tema proposto, números fracionários, a partir de uma situação problema e algumas informações que eles poderiam utilizar para resolvê-la. Havia um momento para discussão e proposição de resoluções para a situação, depois os alunos colocavam em prática a solução escolhida e avaliavam se ela foi pertinente.

Ao término das atividades em grupo os alunos se separaram para realizar algumas atividades individuais, de forma que se procurou garantir com isso a responsabilidade e autonomia.

Nessas atividades verifiquei que mais de uma vez um aluno resolveu o problema pelo grupo sem discussões e não foi questionado. Em situações como essa eu os questionava até que percebessem que esse aluno poderia estar errado ou que sua solução poderia ser complementada pelos demais colegas do grupo.

Nesse momento, foi fundamental para que os alunos percebessem que suas atitudes não estavam favorecendo a participação de todos, como é de se esperar em uma atividade cooperativa, fazer intervenções questionando sobre a atividade, tanto os alunos que estavam sendo passivos, para mostrá-los que eles tinham com o que contribuir, quanto questionar os alunos que sempre tomavam a frente das discussões para mostrar que nem sempre estavam certos.

Quarta semana

Ainda dentro do tema “Conhecendo as frações”, as atividades dessa semana tiveram como objetivo consolidar as aprendizagens adquiridas nas semanas anteriores.

Dessa forma, foi o momento em que os alunos revisaram os conteúdos aprendidos e depois realizaram atividades individualmente. Ao final os alunos trocaram as atividades individuais entre os membros do grupo para que um pudesse corrigir a atividade do outro.

Os alunos ainda apresentam dificuldade em expressar suas dúvidas e seus saberes. Alguns acertaram na própria atividade, mas não foram capazes de perceber o erro nas atividades dos colegas.

Ao final dessa semana os alunos preencheram novamente a tabela de autoavaliação individual que haviam preenchido no início das atividades com grupos de base e de maneira geral foi possível perceber que eles aprimoraram sua autopercepção.

Quinta Semana

Nessa semana tiveram início as atividades relacionadas ao Torneio de Tabuadas, baseado no método Torneio de Jogos por Equipe, descrito por Slavin (1995) e que tinham como objetivo potencializar a relação de cooperação entre os grupos por meio da criação de uma situação de interdependência entre seus membros. O torneio prosseguiu paralelamente às demais atividades em grupo realizadas em sala de aula até o final da intervenção, dia 20 de novembro, e seguiu os seguintes passos:

1º Foram explicadas as regras do jogo salientando que os acertos e erros de cada membro do grupo eram de responsabilidade de todos, assim, cada aluno deve se esforçar individualmente para acertar e coletivamente para ajudar os membros do grupo a acertar.

2º Semanalmente os alunos tiveram um momento dentro das aulas de matemática para estudar em grupo a tabuada. Nesse momento eles se ajudaram, ensinando uns aos outros como deveriam estudar a tabuada. Em duplas eles tomaram a tabuada uns dos outros de forma a garantir a memorização. Os alunos foram incentivados a estudar juntos em outros momentos como o recreio e o caminho da casa para a escola, mas isso não aconteceu.

3º Ao final de cada semana os grupos competiram entre si em um torneio oral de tabuadas. Um membro de cada grupo foi chamado à frente e sorteou duas multiplicações da tabuada. Ele teve uma chance para responder, se acertasse ganharia 3 pontos. Se errasse o membro da outra equipe teria a chance de responder a mesma conta valendo 2 pontos. Se esse aluno também errasse a conta voltaria para o primeiro aluno que teria uma segunda chance de respondê-la valendo 1 ponto.

4º Cada aluno enfrentou um aluno de outro grupo que tinha um nível semelhante de desempenho acadêmico. Essa medida visou não desestimular os alunos colocando-os em situação de comparação com alunos com diferentes níveis de desempenho.

5º Todos os membros do grupo tiveram a oportunidade de representá-lo. A pontuação do grupo em cada dia foi somatória dos pontos de todos os membros.

6º A partir da segunda semana, os alunos que fizerem uma quantidade de pontos superior a sua pontuação da semana anterior, tiveram direito a um ponto extra.

Desse momento em diante, foi possível observar que o relacionamento entre meninos e meninas melhorou significativamente. As meninas incluídas nos grupos já se sentiam parte dele e participavam ativamente das atividades de forma cooperativa com os meninos.

Nas atividades relativas ao torneio, assim como nas atividades com fração, fica evidente a dificuldade que os alunos têm de expressar seus conhecimentos, seja explicando o que aprendeu a outro colega ou corrigindo as atividades dos demais membros do grupo. Novamente alguns alunos foram capazes de acertar as atividades individuais, mas não foram capazes de perceber o erro dos colegas do grupo.

Sexta e sétima semanas

Trabalhamos com o tema “Operações com fração”, momento no qual os alunos em grupo resolveram e criaram algumas situações-problemas envolvendo adição e subtração de números fracionários. A organização das atividades foi bastante semelhante à das atividades envolvendo o tema “Conhecendo as Frações”.

Em cada atividade os alunos estudavam o conteúdo proposto nos grupos de base, nesse caso a adição e a subtração com números fracionários, depois resolviam juntos uma situação-problema. Ao final da atividade se separavam para realizar algumas atividades individuais sobre o que tinham estudado no grupo e depois faziam as autoavaliações.

Com relação à dificuldade em expressar dúvidas e conhecimentos, bem como perceber os seus erros e os erros dos colegas do grupo, as mudanças foram pouco significativas.

Ao final das atividades em grupo, revisamos alguns conceitos aprendidos em uma grande roda de discussão e tive a oportunidade de esclarecer as dúvidas que ainda tinham restado.

A última atividade desenvolvida pelos alunos consistiu na revisão dos conteúdos conceituais para a avaliação de desempenho que eles teriam que fazer ao final da intervenção. Assim, cada grupo escolheu um dos assuntos trabalhados (o que é uma fração, como denominar uma fração, o que é uma fração equivalente, adição e subtração de frações) dentro dos dois temas e teve que estudar e preparar um cartaz e uma aula para explicar ao restante da turma o que tinham estudado.

Nesse último momento de observação foi possível notar que os alunos ainda têm dificuldades com relação à autonomia, não buscam as informações necessárias nos materiais disponíveis para tirar suas dúvidas e discutem pouco entre eles.

Oitava semana

Nessa semana aconteceu a final do Torneio de tabuadas. Os pontos de cada aluno ao longo de todas as etapas foram somados a fim de saber qual o grupo que acumulou o maior número de pontos. O grupo vencedor, como era de se esperar, foi aquele que apresentou maior interação entre os membros, reforçando aos alunos mais uma vez a importância do trabalho cooperativo. Ainda nessa semana os alunos fizeram a mesma avaliação de conteúdos conceituais feita por eles no início da intervenção. A forma de aplicação da prova foi semelhante à da avaliação diagnóstica.

Em seguida as crianças preencheram a autoavaliação, baseada no protocolo de observação pela última vez, demonstrando ainda mais autopercepção do que na última vez que tinham preenchido. O protocolo de observação foi novamente preenchido por mim, sendo que nesse último momento de observação é possível perceber que de maneira geral os alunos apresentaram melhora no desenvolvimento das competências sociais tomadas como objetivos de ensino.

É importante salientar que nas duas vezes em que o protocolo de observação foi preenchido, todos os alunos foram observados em diversas atividades, portanto, mesmo os alunos que não estavam presentes nos últimos dias da intervenção, puderam ser observados anteriormente e tiveram seus protocolos igualmente preenchidos.

Analisando os dados

Concluído o ano letivo e, consequentemente, a intervenção, chegou a hora de nos debruçarmos sobre o caminho traçado e os resultados alcançados, bem como analisar as condições que nos permitiram chegar até eles.

Com relação aos conteúdos conceituais trabalhados por meio da AC, é pertinente salientar que a intervenção possibilitou o avanço na aprendizagem da maioria dos alunos, cerca de 67%. Ao comparar as avaliações diagnóstica e final, foi possível constatar que dos nove alunos que fizeram ambas as avaliações, seis acertaram mais questões após a intervenção, dois mantiveram a mesma quantidade de acertos e um acertou duas questões a menos. Entretanto, as observações realizadas sobre esse aluno demonstram que ele estava progressivamente melhorando seu desempenho, o que nos faz levantar a hipótese de que a diminuição na quantidade de acertos na avaliação final se deva à falta de atenção na hora de resolver as questões.

É conveniente apontar que à essa forma de avaliação pontual somou-se as observações registradas no diário de campo nas quais foi possível compreender todo o processo de desenvolvimento dos objetivos propostos para a intervenção.

Foi possível observar ainda que a porcentagem de alunos que acertou menos de 50% da prova diminuiu da primeira para a segunda avaliação, enquanto que a porcentagem de alunos que acertou mais de 50% aumentou. O que demonstra mais uma vez que AC surtiu efeitos positivos. Se olharmos para os objetivos de ensino traçados no início das atividades também verificamos maior domínio dos alunos em todos eles após a intervenção.

Devemos considerar nesse momento as possibilidades que a AC oferece, como já mencionado por Slavin (1995) e Lopes e Silva (2009) essa metodologia permite que cada criança aprenda em seu ritmo, e avance a partir daquilo que já possui, sem esperar que todos cheguem ao mesmo tempo a um ponto pré-determinado.

Nesse sentido, apesar de todos os alunos fazerem uma mesma avaliação, esse trabalho jamais objetivou que todos tivessem a mesma quantidade de acertos ou a mesma evolução, mas apenas que todos pudessem avançar na aprendizagem dos conteúdos que estavam sendo propostos. Pujólas (2004) nos lembra que a AC é a metodologia mais adequada para a promoção da escola inclusiva justamente por permitir que todos os alunos aprendam e participem a seu tempo.

Contudo, esses mesmos dados que demonstram que de maneira geral a maioria dos alunos, mas não todos, avançou e melhorou no domínio dos conteúdos propostos, nos leva a uma outra reflexão com relação às limitações que essa, como qualquer outra, metodologia possui.

Brito (2002) afirma que a aprendizagem de conteúdos matemáticos é um processo complexo que envolve tanto o contexto educacional no qual ela acontece como aspectos psicológicos inerentes ao aprendiz.

Considerando essa informação podemos afirmar que modificações no contexto educacional, como uma mudança de perspectiva metodológica, podem produzir significativas transformações na aprendizagem dos alunos, mas não dão conta de cobrir a totalidade de fatores responsáveis pelo ato de aprender.

Aprender, segundo Brito (2002), envolve complexas relações que perpassam, questões como o interesse, a significação do conteúdo, estratégias de pensamento e raciocínio, fatores ambientais como a cultura, fatores emocionais como a motivação entre outros.

O presente estudo não objetivou avaliar ou analisar o quanto cada um desses fatores poderia interferir nos resultados aqui apresentados, mas os estudos de Brito (2002; 2005) sobre

Psicologia da Educação nos permitem inferir que o fato da intervenção com a AC não ter garantido a melhora na aprendizagem de todos os alunos não se deve a fatores relacionados à metodologia, mas pode estar relacionado a fatores inerentes aos próprios alunos.

Lopes e Silva (2009) já nos apontam que diversos autores têm estudado a eficácia da AC e o presente trabalho corrobora com o que é dito por esses autores. O que podemos observar aqui é que essa intervenção permitiu uma evolução significativa no desempenho de toda a turma de maneira geral, o que reforça os estudos de Johnson, Johnson e Smith (1998) da realidade educacional americana e de Pereira e Sanches (2013) no contexto escolar português.

Outro fator de impacto que esse estudo objetivou analisar foi o desenvolvimento das competências sociais (Interagir com os membros do grupo; expressar-se com clareza; saber ouvir; dedicar-se as atividades desenvolvidas; dar contribuições pessoais para o trabalho em grupo; cumprir com responsabilidade as funções que lhe forem designadas; ser solidário; compreender os conteúdos conceituais trabalhos em grupo; participar ativamente de todas as atividades; tratar os colegas do grupo com respeito). Também nesse quesito observamos um pequeno crescimento no desenvolvimento das competências na maioria dos alunos.

Pudemos observar que a porcentagem de alunos que apresentaram baixo desenvolvimento das competências diminuiu do primeiro para o último momento de observação, enquanto a porcentagem de alunos que apresentaram médio ou alto nível de desenvolvimento das competências aumentou no mesmo período.

Mais uma vez é relevante reforçar que essa classificação não objetivou comparar os alunos entre si, mas somente demonstrar o quanto cada aluno avançou no desenvolvimento das competências priorizadas nessa intervenção, comparando o primeiro e o último momento de observação.

A análise desses dados permite inferir que se em pouco tempo de intervenção é possível obter um impacto significativamente positivo, a metodologia tem potencialidade para causar impactos ainda maiores se for escolhida como a perspectiva metodológica predominante na escola.

Alguns estudiosos sobre AC consideram que, para os resultados do uso dessa metodologia em sala de aula serem bastante significativos, é necessário que as crianças trabalhem um tempo considerável em grupo para se apropriarem das novas condições de estudo. A literatura aponta que esse tempo deve ser de pelo menos dois anos para que os alunos possam se apropriar dessa nova forma de trabalho. Após esse período, segundo ele, os grupos de AC passam a ser muito mais eficazes tanto no desempenho acadêmico, quanto no desenvolvimento das competências sociais.

Contudo trabalhos como o de Dìaz-Aguado (2000) e Pereira e Sanches (2013) demostram resultados significativos com algumas semanas de intervenção, assim como no presente estudo.

Além disso, as autoavaliações realizadas com frequência pelos alunos permitiram que eles aumentassem sua autopercepção, passando a se considerarem sujeitos de sua própria aprendizagem. Essa afirmação se faz com base no fato de que, nas primeiras autoavaliações, as notas que os alunos se atribuíam e as considerações que faziam a seu respeito estavam muito distantes daquilo que eu observava no decorrer das atividades. Com o passar das semanas, porém, essa distância foi diminuindo de tal forma que na última avaliação quase todos os alunos foram capazes de fazer considerações condizentes com a realidade sobre sua atuação no trabalho em grupo.

Outro fato que se destacou foi o desenvolvimento da autonomia por parte dos alunos na resolução de conflitos. Antes da intervenção a solução mais imediata para a maioria deles era chamar a professora para resolver. Durante a intervenção, com as conversas e autoavaliações, os alunos foram pouco a pouco assumindo o papel de protagonistas em alguns momentos da aula.

Faz-se pertinente destacar ainda que durante as semanas em que foi realizado o Torneio de Tabuadas paralelamente às atividades sobre frações, os grupos, à medida que o tempo passava, foram se tornando mais coesos.

Não podemos deixar de considerar, por fim, a melhora nas relações entre meninos e meninas, que foi um problema detectado no momento de observação inicial da turma antes da intervenção, bem como na aceitação dos alunos com ritmos mais lentos e dificuldades de aprendizagem pelos demais membros do grupo. Esse avanço corrobora com Slavin (1995) que afirma que uma das potencialidades da AC é justamente permitir que os alunos com mais dificuldades de aprendizagem sejam melhor compreendidos e aceitos pelo grupo.

O dado reforça também o papel fundamental da AC na construção da Escola Inclusiva por possibilitar que a diversidade dentro da sala de aula fosse um instrumento de melhoria na qualidade da educação desses alunos.

Se considerarmos que uma Escola Inclusiva se constrói em cima de valores como igualdade de oportunidades e de plena participação, respeito pelas diferenças, tolerância e cooperação, podemos afirmar que objetivos de ensino de competências sociais traçados para o presente estudo vêm de encontro justamente à esses valores. Isso significa afirmar que o uso da AC dentro da sala de aula, no contexto da intervenção aqui relatada, contribuiu para a construção de uma Escola Inclusiva.

Da mesma forma é necessário considerar as muitas dificuldades que apareceram pelo caminho, e ao menos nessa intervenção atuaram como limitadores dos resultados que poderiam vir a ser alcançados de acordo com a literatura.

A primeira delas estava ligada à mudança de perspectiva com relação à educação e ao ensino. Os alunos alvos da intervenção apresentaram uma postura bastante passiva com relação à sua aprendizagem que pouco foi modificada durante as atividades em grupo.

Embora tivessem começado a tomar a iniciativa para resolver conflitos no grupo ou para desempenhar as atividades propostas, nos momentos de dúvida a primeira alternativa adotada por eles era a passividade. Sempre esperavam que eu respondesse ou resolvesse e se eu os orientava a procurar uma solução nos materiais didáticos ou discutindo no grupo não se mostravam muito motivados a fazê-lo.

Essa postura passiva é facilmente observada em outros contextos escolares brasileiros nos quais as metodologias frequentemente utilizadas colocavam o professor como alguém que domina o conhecimento e os alunos como sujeitos que devem esperar que o conhecimento chegue até eles por intermédio do professor.

Na realidade escolar em questão os alunos, durante todo o seu percurso escolar, vivenciaram esse modelo pouco reflexivo e participativo de ensino chamado de “educação bancária”, por Paulo Freire. As aulas às quais os alunos eram expostos até o ano anterior se resumiam a obedecer a sequência de conteúdos e atividades dispostos no material apostilado.

Além disso, a turma em questão teve um percurso escolar bastante conturbado que passou pela troca constante de professores nos anos de alfabetização e pela atuação de uma professora desinteressada pelo processo de ensino-aprendizagem e pela evolução dos alunos. Como resultado, no início do ano os alunos se mostraram bastante aquém do domínio básico de leitura e escrita, estando alguns, apesar da idade, ainda não adequadamente alfabetizados.

A dificuldade na compreensão de texto por parte dos alunos e o desinteresse apresentado na superação dessa dificuldade também se tornou um dificultador do desenvolvimento da autonomia nos estudos. Mesmo quando, depois da minha insistência eles buscavam um texto de apoio para resolver seus problemas, muitos não conseguiam compreender sem a minha ajuda.

Esses problemas, contudo, não serviram de impedimento para a utilização da AC, pelo contrário, evidenciam a necessidade do uso dessa metodologia com mais frequência a fim de se obter resultados ainda mais significativos.

Como forma de contribuir com a superação de alguns desses elementos limitadores foi elaborado um site contendo informações sobre a metodologia, orientações sobre como colocá-

la em prática, sugestões de materiais sobre o tema e um pouco da experiência que tive com a AC nos anos iniciais do ensino fundamental.

A literatura evidencia vários benefícios que a AC é capaz de oferecer quando utilizada com frequência como metodologia de ensino-aprendizagem, dos quais alguns como a melhora no desempenho acadêmico, no comportamento por meio do desenvolvimento das competências sociais, na autopercepção dos alunos e no relacionamento interpessoal entre eles puderam ser observados ao final da intervenção.

Conclusões

Ao finalizar esse estudo podemos afirmar que o uso da AC em sala de aula mostrou-se eficaz para atender à diversidade presente na escola, confirmando a hipótese que deu início a essa pesquisa.

Contudo, a análise dos dados obtidos nos leva a acreditar que, com mais tempo, muitos outros benefícios como a melhora na autoestima e na autonomia poderiam ser percebidos. O fato é que inovações dessa natureza precisam superar não apenas as práticas educacionais, mas as crenças enraizadas e solidificadas por elas.

A falta de continuidade no trabalho com AC apresentou-se, nesse contexto, com um fator limitante para a melhoria na qualidade do ensino que se objetivava. Obstáculo que pode ser superado com melhoria nas condições reais de trabalho no contexto escolar e uma formação inicial e continuada que invista em práticas metodológicas inclusivas e que respeitem a diversidade presente dentro da escola.

Todavia, o trabalho mostrou-se relevante por apontar caminhos na direção da construção de uma Escola Inclusiva que vê na diversidade uma mola propulsora para o ensino e a aprendizagem, não apenas de conteúdos conceituais, mas de competências necessárias para o convívio em sociedade.

Salientamos ainda, que essa pesquisa, por ter sido realizada no contexto real de uma sala de aula, ao apresentar tantos aspectos positivos, abre caminho para que outros estudos da mesma natureza possam surgir e novas pesquisas no sentido de buscar práticas menos excludentes na sala de aula possam ser incentivadas.

Esperamos que esse trabalho, bem como o site criado como produto dele, possam servir de suporte para o conhecimento dessa metodologia como possibilidade de prática pedagógica inclusiva e contribua para encorajar outros professores a buscar formas menos excludentes de mediação do processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BRITO, M. R. F. A psicologia educacional e a formação do professor-pesquisador: criando situações desafiadoras para a aprendizagem e o ensino da Matemática. **Educação Matemática em Revista,** São Paulo, SP, ano 9, n. 11, p. 57-68, abr. 2002.

_____. **Contribuições da Psicologia Educacional à Educação Matemática**. In: BRITO, M.R.F.(org) Psicologia da Educação Matemática: teoria e pesquisa. Florianópolis: Insular, 2005. p. 49-66.

CAPELLINI, V.L.M.F; RODRIGUES, O.M.P.R, Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.

DÍAZ-AGUADO, M.J. **Educação intercultural e aprendizagem cooperativa.** Porto (Portugal): Porto Editora, 2000.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; SMITH, K.A. **A Aprendizagem Cooperativa retorna às Faculdades**. Qual é a evidência de que funciona? Revista Change, v.30, n. 4, p. 91-102, 1998. Disponível em: http://www.andrews.edu/~freed/ppdfs/readings.pdf . Acesso em: 21 jan 2014.

LOPES, J; SILVA, H.S. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula**: um guia prático para o professor. Lisboa (Portugal): Lidel, 2009.

MESSIAS, V. L. C.; MUÑOZ, Y.; LUCAS-TORRES, S. Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia em la educación infantil en Castilla – La Mancha. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva** Vol. 6, Nº 2, set 2012 – fev 2013, pp. 25-42.

PEREIRA, M; SANCHES, Aprender com a diversidade: as metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula, **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 118-139, set./dez. 2013.

PUJÒLAS, P.M. **Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria.** Archidona (Espanha): Ediciones Aljibe, 2001.

_____. **El Aprendizaje Cooperativo:** Algunas Ideas Prácticas. Universidad de Vic, 2003. Disponível em: http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Algunasideaspracticas_Pujolas_21p.pdf. Acesso em: 22 de jun de 2014.

_____. **Aprender juntos alumnos diferentes:** los equipes de aprendizaje cooperativo en el aula. Bailén (Espanha): Editorial Octaedro, 2004.

REIS, P.R. **A gestão do trabalho em Grupo:** Indução e desenvolvimento profissional docente (Coleção). Aveiro (Portugal): Universidade de Aveiro, 2011.

SLAVIN, R.E. **Research on Cooperative Learning and Achievement:** what we know, what we need know. Center of Research on the Education of Students Placed at Risk Johns Hopkins University, 1995.

_____.**Aprendizaje cooperativo:** teoria, investigacíon y prática. Tradução Miguel Wald. Buenos Aires (Argentina): Aique, 1999.

TRABALHO COM PROJETOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO, UMA METODOLOGIA EM BUSCA DA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Dayany Vieira Braga Teixeira
Mestranda em Educação Universidade Federal da Bahia
Professora IF Sertão Pernambucano - dayanybraga@mail.com

Maria Marli Melo Neto
Mestranda em Educação Universidade Federal da Bahia
Professora IF Sertão Pernambucano - marli13.melo@gmail.com

Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Professora Universidade Federal da Bahia - roselisa.rds@gmail.com

RESUMO

O estágio considerado apenas como momento de aplicar o conhecimento teórico visto durante curso permite uma visão distorcida do que seria a articulação com a prática, fazendo com que os licenciandos percebam o estágio só como um momento de aplicar o conhecimento teórico visto durante o curso. Essa visão pode desmotivar o aluno no momento em que ele não consegue fazer a ligação teórico-metodológica na sala de aula campo de estágio. Partindo desse pressuposto e da necessidade de uma nova postura e de uma aproximação do professor ou futuro professor com a realidade, percebe-se no trabalho com projetos uma forma para alcançar este caminho. Então, na tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática no estágio a partir da aproximação da realidade e em busca de novas posturas no fazer pedagógico, foi proposto aos alunos do 6º período da Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão Pe) Campus Floresta, o desenvolvimento de projetos nas escolas, campo de estágio. Diante da proposta, foram elaborados e executados pelos licenciandos três projetos nas escolas, campo de estágio: Química é show no EDAF: reativando nosso laboratório; Separação de misturas – da teoria à prática; Vivenciando química. Desta forma, este artigo tem como objetivo relatar a experiência vivenciada por uma das autoras como orientadora, durante o desenvolvimento da disciplina Estágio Curricular Supervisionado realizado através da metodologia de projetos, com alunos do 6º período da Licenciatura em Química. A realização do estágio através do desenvolvimento de projetos proporcionou aos alunos da licenciatura uma aproximação com a realidade escolar e uma nova visão sobre metodologias de ensino e aprendizagem ao perceberem o dinamismo que o trabalho com projetos oferece, tanto para o estagiário como para os alunos. Além disso, possibilitou o rompimento da dicotomia teoria e prática a partir do momento em que o estagiário reflete sobre a sua própria prática e pesquisa a prática das escolas campo de estágio, compreendendo a realidade e buscando adequá-la às necessidades dos alunos e da escola campo de estágio.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Projetos, Licenciatura

INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado, componente obrigatório na organização curricular das licenciaturas, é apresentado na Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de julho de 2015 – que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada – no artigo 13, § 6º, como uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

A questão é que a forma como o estágio curricular supervisionado vem sendo trabalhado nos cursos de licenciaturas favorece a uma visão distorcida do que seria essa articulação com a prática, fazendo com que os licenciandos percebam o estágio apenas como momento de aplicar o conhecimento teórico trabalhado durante o curso e não como uma possibilidade de crescimento e interação.

Nesta perspectiva, para Piconez (1998,p.17)

> O caráter complementar, ou mesmo suplementar, conferido à Prática de Ensino/Estágio Supervisonado, ou ainda, uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles sob a forma de Estágio Supervisonado constituem a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática. Dessa forma, as orientações de estágio têm sido dirigidas em função de atividades programadas a priori, sem que tenham surgido das discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula, da escola. Assim, o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor.

Essa visão pode desmotivar o aluno no momento em que ele percebe que não consegue fazer a articulação teórico-metodológica na sala de aula campo de estágio. Isso porque cada escola faz parte de um contexto social, educacional, político, econômico e cultural próprio.

Segundo Pimenta e Lima (2011), um dos primeiros impactos na realização do estágio é o susto dos futuros professores diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece.

Na tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática nos estágios supervisionados, Pimenta (1994) apud PIMENTA e LIMA (2006) inicia a discussão da práxis, concluindo que estágio não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, transformadora da realidade:

> Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja,

> é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA E LIMA, 2006, p.14)

Os estudos e pesquisas realizadas por educadores brasileiros e de outros países a partir dos anos 1990 permitiram essa nova concepção de estágio, sendo compreendido como atividade teórica, que possibilita conhecer e aproximar-se da realidade.

Desta forma, Pimenta e Gonçalves (1990 apud PIMENTA e LIMA, 2006, p.13):

> Consideram que a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. Defendem uma nova postura, uma re-definição do estágio que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade.

Nesse sentido, compreende-se a necessidade de uma nova postura e de uma aproximação do professor ou futuro professor com a realidade, entende-se também, no trabalho com projetos uma forma de se alcançar esse caminho.

O trabalho com projetos vem sendo desenvolvido nas escolas de Educação Básica, após a inserção da interdisciplinaridade no contexto educacional brasileiro, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que traz a interdisciplinaridade como uma forma de reorganização curricular por áreas de conhecimento, favorecendo o desenvolvimento dos conteúdos.

Para Santomé (1998), o projeto "é uma forma de integração curricular que permite aos alunos e alunas compreenderem a sociedade em que vivem, favorecendo, para tal, o desenvolvimento de aptidões, além disso possui uma característica 'interessante' que deve acompanhar a realização do trabalho nas salas de aula, pela proposta de problemas interessantes que os alunos devem resolver em equipe".

Fernando Hernández, segundo Marangon e Lima (2002), é um dos principais educadores que acreditam no trabalho por projetos, baseado nas teorias de Dewey e defende a organização curricular por projetos, no qual o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a ser pesquisador, enquanto o aluno participa do processo de ensino e aprendizagem de forma ativa.

Dessa forma, o ensino por projetos vai além das disciplinas, é uma metodologia que visa a um processo de ensino e aprendizagem inovador, de forma coletiva e conta com a participação dos alunos desde o diagnóstico da problemática até o planejamento das atividades a fim de eliminar a fragmentação do saber,

> [...]favorecendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo de habilidades e de competências, além do senso de responsabilidade e de compromisso, proporcionando a reunião dos saberes já acumulados por ele e os novos conhecimentos a serem adquiridos e a construção do conhecimento por meio de investigações próprias. (TEIXEIRA, 2011, P. 33)

Além da mudança de postura dos alunos, o trabalho com projetos requer mudança também na atuação do professor, pois este passa a ser o mediador do conhecimento, motivando e instigando a curiosidade dos alunos, apontando caminhos e desenvolvendo atividades que estimulem os estudantes a problematizar, refletir, analisar, sintetizar, além da necessidade de assumir a postura de pesquisador.

Leite, Penido e Maldonado (1998) afirma que para assumir o trabalho com projetos como postura pedagógica é necessário observar alguns aspectos: a complexidade e resolução de problemas, possibilitando a análise, a interpretação e a crítica por parte dos alunos, logo são fundamentais em um projeto: envolvimento, responsabilidade, a autoria dos alunos e a autenticidade; a fim de buscar estabelecer conexões entre vários pontos de vista, contemplando uma pluralidade de dimensões.

Partindo desses aspectos o mesmo autor conclui que:

Os projetos não se reduzem à escolha de um tema para trabalhar em todas as áreas, nem a uma lista de objetivos e etapas.

> Eles refletem uma visão da educação escolar, na qual a experiência vivida e a cultura sistematizada interagem, na medida em que os alunos vão estabelecendo relações entre os conhecimentos construídos em sua experiência escolar e na vida extraescolar. (LEITE, PENIDO E MALDONADO, 1998, p.61)

O trabalho com projetos, segundo Pimenta e Lima (2011), estimula os estagiários a desenvolverem um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade, assumindo uma postura investigativa, ampliando a visão de conjunto do espaço escolar, e da percepção das dificuldades que a escola enfrenta, o que lhe permite uma compreensão da cultura escolar e das relações que ali se estabelecem de conflitos, confrontos e cooperação e participação.

Dessa forma, o trabalho com projetos possibilita um novo fazer pedagógico para os futuros professores, assim como uma nova forma de aprender para os alunos das escolas campo de estágio, permitindo a construção do conhecimento por todos os envolvidos. Professores e alunos, nessa perspectiva, devem pesquisar, conhecer e se envolver nas atividades.

Então, na tentativa de superar a visão dicotômica entre teoria e prática no estágio a partir da aproximação da realidade e em busca da inovação no fazer pedagógico, foi proposto aos

alunos do 6º período da Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão Pe) Campus Floresta, o desenvolvimento de projetos nas escolas campo de estágio.

A proposta partiu da consciência de que o trabalho com projetos no ensino superior, mas especificamente nas licenciaturas, acontece de forma muito tímida, ao contrário da educação básica, campo de atuação dos futuros professores.

OBJETIVO

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada por uma das autoras, como professora orientadora, durante o desenvolvimento da disciplina Estágio Curricular Supervisionado realizado através da metodologia de projetos, com alunos do 6º período da Licenciatura em Química.

MÉTODO

Trata-se de um relato de experiência vivido por uma das autoras, a partir da proposta aos alunos da licenciatura já mencionada, para realização do estágio supervisionado a partir do trabalho com projetos, na tentativa de inovar a práxis durante o estágio, buscando a superação da dicotomia teoria e prática a partir da realidade escolar.

Ao propor o trabalho, os alunos ficaram um pouco apreensivos, mas aceitaram bem a ideia. Formaram-se três equipes, com três alunos, sendo que cada uma ficou responsável por desenvolver um projeto a ser trabalhado nas escolas campo de estágio, de forma a favorecer a interação entre as diferentes turmas da escola e entre os colegas da licenciatura.

DESENVOLVIMENTO

A atividade consistiu em realizar o diagnóstico, através de visitas às escolas, escolher a temática a ser trabalhada, elaborar o projeto, desenvolver as atividades e escrever um artigo com os resultados e conclusões do projeto.

Escolhidas as escolas, os alunos iniciaram o processo de diagnóstico, através de observação e interação com a comunidade escolar, a fim de conhecer a realidade onde a escola estava inserida e mais especificamente a sala de aula, local de atuação, bem como a observarem a metodologia de ensino dos professores supervisores, e diagnosticar o

desempenho, atitudes e habilidades dos alunos para levantar a problemática, ponto fundamental na pedagogia de projetos, pois é daí que ele começa a ser estruturado.

Realizada essa etapa e reconhecidas as necessidades dos alunos, os licenciandos partiram para a elaboração dos projetos. Inicialmente, durante a aula da disciplina "Estágio Curricular Supervisionado" foi trabalhada a metodologia de projetos através de discussões, estudos teóricos e pesquisas. A partir de então, os grupos iniciaram o processo de elaboração dos projetos, sendo que, estes itens básicos não deveriam faltar: Objetivo, justificativa, metodologia, referencial teórico, cronograma, referências.

Durante as orientações eram realizadas rodas de conversa para que os licenciandos pudessem relatar as vivências, experiências, dúvidas, angústias no decorrer do desenvolvimento dos projetos.

RESULTADOS

Diante do que foi proposto, foram elaborados e executados pelos licenciandos nas escolas campo de estágio os seguintes projetos1:

Projeto 1: Química é show no EDAF: reativando nosso laboratório: Escola Deputado Afonso Ferraz((EDAF).

Objetivo: "Reativar o laboratório de química da Escola Deputado Afonso Ferraz (EDAF), possibilitando a realização de aulas práticas e, consequentemente, um melhor entendimento pelos alunos das transformações químicas".

Resultado: "Com a reativação do laboratório, tanto a professora quanto os alunos se sentiram confiantes e motivados a utilizarem os materiais laboratoriais, pois por não ter formação em química a docente não se sentia capaz de utilizar este espaço, o qual estava subutilizado. A professora relatou que as experiências ajudaram os alunos a entender melhor os conteúdos trabalhados em sala de aula, proporcionando assim maior interação, interesse e autoconfiança em refletir de forma crítica sobre os conhecimentos químicos".

Projeto 2: Separação de misturas – da teoria à prática: Escola de Referência Capitão Nestor Valgueiro de Carvalho

11 Objetivos e resultados retirados dos projetos escritos pelos licenciandos.

Objetivo: “Proporcionar aos educandos situações didáticas que conduzissem a seleção e manuseio de materiais e equipamentos, para a realização de práticas laboratoriais de separação de misturas, bem como a formação crítica do educando”.

Resultado: “O projeto contribuiu positivamente, na compreensão dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, na utilização de técnicas laboratoriais como ferramentas para uma aprendizagem significativa, na compreensão da separação dos componentes constituintes de uma mistura e na realização de processos de separação”.

Projeto 3: Vivenciando química: Escola Estadual Julio de Melo e IF Sertão Pernambucano Campus Floresta

Objetivo: “Proporcionar aos alunos do 1º ano do ensino médio da Escola Estadual Júlio de Melo no município de Floresta – PE uma ampla visão da química, através da sua relação com os acontecimentos sociais e o exercício da cidadania”.

Resultado: “Observou-se o domínio dos alunos com relação a cada tema proposto e a satisfação apresentada por estarem percebendo que podiam aprender química de uma forma diferente. O interesse e participação dos alunos nas aulas de química melhoraram significativamente, comprovando que abordar a química relacionando-a com os acontecimentos cotidianos, favorece para a construção do conhecimento e a aprendizagem significativa”.

Ao final das atividades e dos artigos produzidos, os estagiários relataram que gostaram muito da experiência, porque o estágio tornou- se dinâmico e desafiador. Perceberam, ainda, a necessidade de inserir novas práticas de ensino nas escolas, como os projetos, pois as atividades destes favorecem a construção do conhecimento, estimulando o aluno a pensar, resolver problemas, indicar hipóteses, pesquisar e participar ativamente das aulas.

Os depoimentos dos licenciandos, após a realização dos projetos durante o estágio, são bem enfáticos em relação à relevância dessa metodologia tanto para suas aprendizagens quanto para a formação docente, como pode ser vistos nos excertos que se seguem:

“No meu ponto de vista o projeto ajudou a ampliar os conhecimentos do aluno, uma vez que, além dos conteúdos que deveriam ser trabalhados, foi inserido outras competências que os alunos deveriam desenvolver em sala de aula e na vida prática”. (Heberton)

“Os alunos conseguiram assimilar melhor o conteúdo visto em sala, quando praticavam o que vivenciavam no laboratório, sem falar que serviu como estímulo para que tivessem vontade de participar das aulas”. (katiana)

O êxito no trabalho com projetos no estágio proporcionou, também, aos licenciandos a oportunidade de aprovar e apresentar artigos em eventos de educação e química, possibilitando um novo viés e aprendizado, baseado na pesquisa científica, um relevante aspecto na vida acadêmica desses alunos.

CONCLUSÕES

Pôde-se observar que o desenvolvimento de projetos durante o estágio curricular supervisionado proporciona aproximação com a realidade escolar, a partir do momento que o aluno precisa se envolver na dinâmica da escola campo de estágio; conhecer o seu funcionamento, as relações interpessoais, para planejar e saber o que fazer e como agir a partir das vivências já existentes e das necessidades diagnosticadas.

Para Pimenta e Lucena (2011) A aproximação com a realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope de aproximação da realidade.

Mas assumir essa nova postura exige rompimento da dicotomia teoria prática, pois, conhecendo a realidade o aluno pode perceber que a práxis docente vai além do que ele aprende nas disciplinas durante o curso. Passa pelo desenvolvimento da pesquisa em sala de aula, visto que para trabalhar com projetos o professor precisa pesquisar e levar os seus alunos a pesquisarem também.

Moraes, Galiazzi e Ramos (2012) pontuam que a pesquisa em sala de aula envolve os sujeitos, alunos e professores, num processo de questionamento do discurso, das verdades implícitas e explícitas nas formações discursivas, propiciando, a partir disso, a construção de argumentos que levem a novas verdades.

Demo (1997), propõe a Educação pela pesquisa como superação da aula copiada e destaca o Questionamento Reconstrutivo, que tem como base a procura de material, o combate a receitas prontas, o fomentar a inciativa como também a interpretação, a compreensão e a elaboração própria.

A autonomia dos alunos licenciandos com o trabalho com projetos permitiu-lhes a busca de

novos caminhos a seguir, de acordo com a realidade percebida, sem receitas prontas e sem definição prévia de temáticas. Isso favoreceu o desenvolvimento da autonomia e a tomada de decisão, gerando uma experiência enriquecedora, pois tanto os futuros professores como os alunos das escolas campo de estágio passam a assumir um novo papel no processo ensino e aprendizagem, tornando o trabalho coletivo uma forma dinâmica de ensinar e aprender.

Dessa forma, a realização do estágio através do desenvolvimento de projetos proporcionou aos alunos da licenciatura uma aproximação com a realidade escolar e uma nova percepção sobre metodologias de ensino e aprendizagem ao perceberem o dinamismo que o trabalho com projetos oferece, tanto para o estagiário como para os alunos. Além disso, possibilitou o rompimento da dicotomia teoria e prática a partir do momento em que o estagiário reflete sobre a sua própria prática e pesquisa a prática das escolas campo de estágio, compreendendo a realidade e buscando adequá-la às necessidades dos alunos e da escola campo de estágio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução Nº 2 de 1º de julho de 2015**, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192, acesso em: 12 de fevereiro de 2017

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; PENIDO, Maria Elisabete; MALDONADO, Mércia Diniz Maldonado. Projetos de Trabalho. In.: BRASIL. **Diários. Projetos de Trabalho**, Brasília : Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância, 1998.

MARANGON, Cristiane; LIMA, Eduardo. Fernando Hernández: O educador espanhol defende a reorganização do currículo por projetos, em vez das tradicionais disciplinas. **Educar para crescer**, 2002. Disponivel em: http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/materias_296380.shtml?page=page1, acesso em 10 de fevereiro de 2017.

MORAES, M.; GALIAZZI, M.C.; RAMOS, M. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R.; LIMA, V.M.R**. Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos.** 3.ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: A aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In.: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.** 15. ed. Campinas: Papirus, 1998

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: http://www.cead.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2013/10/Arquivo_referente_ao_Anexo_V_do_Edital_CEAD_06_2013.pdf. Acesso em: 01 de fevereiro de 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

TEIXEIRA, Dayany Vieira Braga. **Currículo e contemporaneidade**. Recife: Universidade e Pernambuco. Núcleo de Educação a Distância, 2011.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: UM OLHAR DESENVOLVIMENTAL SOBRE O SUJEITO

Priscila Sousa Martins Dantas[1]
Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire[2]

RESUMO

Há a necessidade de um olhar inclusivo sobre os processos escolares da criança com Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) fundamentado em um diálogo produtivo entre as teorias do desenvolvimento humano. Isso significa rever as práticas docentes em sala de aula, assim como as práticas coletivas envolvendo toda a equipe escolar com base e foco na relação entre aprendizagem e desenvolvimento. O mesmo se aplica à elaboração dos planos interventivos individuais e/ou adaptação curricular, muito importante no discurso das medidas de inclusão para garantir o direito de todos a uma educação de qualidade. Este presente relato de experiência destaca a abordagem histórico-crítica e histórico-cultural, base dos pressupostos teóricos do currículo e movimento, eixos temáticos da Secretaria de Educação do Distrito Federal. O ato de educar pressupõe-se para uma função social por meio da mediação e relação do sujeito com o meio. Entretanto, os casos apresentados levam a discutir que na inserção escolar de uma criança que apresenta especificidades de aprendizagem relacionadas ao TDAH uma teoria não exclui a outra, mas se correlacionam na práxis escolar. Faz-se necessário um olhar plural, uma vez que cada atividade e/ou intervenção realizada envolve de forma complexa o contexto institucional, social e condições específicas de cada criança, sejam elas biológicas, psíquicas, emocional e social. Problematiza-se as trajetórias da criança com TDAH pontuando estratégias coletivas envolvendo equipe gestora, professores, Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e por fim a comunidade escolar. Considera-se que todos são responsáveis pelo movimento de inclusão com vistas a garantia de uma educação de qualidade e emancipadora capaz de transmitir e reconstruir conhecimentos potencializando a cidadania e cultura destes estudantes.

Palavras-chave: Inclusão escolar; TDAH; sala de apoio; práticas pedagógicas; desenvolvimento humano.

[1] Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Secretaria de Educação do Distrito Federal e Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil (DANTAS, P.S.M.), pridantas.unb@gmail.com
[2] Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (FREIRE, S.F.C.D.)

1. Introdução

O contexto escolar atualmente não se restringe apenas a vivências de aprendizagens. Muito se discute sobre as denominadas dificuldades de aprendizagem, talvez mais comum na conversa de professores e pais do que as situações ou significado das aprendizagens (TACCA, 2008). Há a visão polêmica de que aprovações e resultados em testes e exames sinalizam aprendizagens bem sucedidas (LUCKESI, 2011). A instituição escolar se transformou ao longo de sua existência histórica e fez-se necessário uma superação, da função normalizadora da escola na sociedade e de pedagogia normativa que balizava alunos em função de um ideal homogêneo de sujeito. A escola ultrapassou seus "muros" empurrada pelos movimentos sociais e de Direitos Humanos em prol da valorização das diferenças individuais, diversidade de opiniões, culturas e sistemas culturais. Os discursos dos movimentos e políticas na busca de uma educação para todos emergem desses conflitos e provocam, em um movimento dialético, mais conflitos nos espaços onde as interações ocorrem. Reconfigurar o contexto escolar, não significa apenas, adaptar estruturas materiais e normativas, mas principalmente, ressignificar práticas sociais com base na interação de sistemas culturais coletivos e individuais (SÄLJÖ, 1991; VALSINER, 2007) estando sensível para os processos de desenvolvimento humano que se dá nessa interface.

Este estudo destaca os processos e práticas escolares na escolarização de crianças com Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Motiva-se por questões tais como: (1) O que é o TDAH e quais as suas implicações nos processos de desenvolvimento de crianças na escola? (2) Como garantir o direito ao ensino e aprendizagem de qualidade das crianças com TDAH no contexto escolar? (3) De que maneira desmistificar os rótulos depreciativos das crianças com TDAH no contexto escolar e familiar? (4) Quais atividades interventivas utilizar e embasamentos teóricos seguir no contexto com crianças com TDAH para melhor incluí-las nos processos de ensino e aprendizagem? (5) Qual o papel do professor no processo diagnóstico e no tratamento do TDAH?

2. TDAH e suas implicações nos processos de desenvolvimento de crianças no contexto escolar

Muitas crianças em idade escolar têm sido diagnosticadas com algum Transtorno Funcional Específico, o que pode interferir com o desenvolvimento escolar e da vida da

criança se não houver um olhar sensível para o sujeito e um trabalho pedagógico diferenciado. Pois, o seu impacto na vida da criança ou do adolescente pode afetar, para além do baixo rendimento escolar, as relações com as pessoas com as quais convive, podendo levar a conflitos emocionais e sofrimento psíquico de várias ordens. (MATTOS, 2003; PASTURA; MATTOS; ARAÚJO, 2005; RIBEIRO, 2008)

O Transtorno Funcional Específico atinge as funções executivas da pessoa. São eles o TDAH, TDA, a Dislexia, Dislalia, Disortografia, Transtorno de Conduta, Transtorno Opositor e DPAC[3]. A principal região do cérebro responsável pelas funções executivas é o Córtex Pré-frontal. Funções executivas são atenção, linguagem, pensamento e memória. O comprometimento das funções executivas, conceito neuropsicológico, implica em alterações nos processos cognitivos dos sujeitos responsáveis pelo planejamento e execução de atividades incluindo: iniciação de tarefas; memória de trabalho; atenção sustentada; inibução de impulsos e outros. As funções executivas auxiliam os sujeitos a regular o seu comportamento. (COSTA; CASTRO, 2010)

Para compreender o Transtorno Funcional Específico, vamos explorar o significado do conceito transtorno, que é o não só um termo técnico, é um conceito recorrente no discurso pedagógico junto à noção de dificuldade de aprendizagem. Segundo o dicionário Aurélio, transtorno significa a falta de ordem ou arranjo irregular; confusão. (FERREIRA, 1999) Pensemos em situações que nos causam mal-estar, como um engarrafamento de trânsito que interfere com nossa pontualidade de chegar ao trabalho; um incidente qualquer que impede o alcance ou realização de um objetivo. Transtorno envolve situações que causam mal estar. A criança que apresenta um determinado tipo de Transtorno Funcional Específico sente-se incomodada com esse desarranjo que afeta as suas funções executivas com consequências prováveis às diversas situações da vida social. No caso dos processos escolares, cujas práticas culturais, em geral, são tão estruturadas e normativas em função do tempo e da ordem de realização de tarefas, o funcionamento diverso das funções executivas tende a assumir uma dimensão impactante na vida da criança. Por isso, esses processos são bastante discutidos no contexto educacional.

No caso do TDAH, este se caracteriza pela irregularidade na manutenção da atenção e/ou concentração podendo ser acompanhado por impulsividade e inquietude psíquica e motora. As crianças apresentam um “desarranjo” na sua atenção seletiva, o que interfere na sua capacidade de selecionar o estímulo desejável diante de tantos outros na realização das

[3] TDAH – Transtorno de Déficit de atenção e hiperatividade; TDA – Transtorno de Déficit de atenção; DPAC – Disfunção no Processamento Auditivo Central.

suas atividades cotidianas. (MATTOS, 2003) Por esse motivo verificamos, em muitos casos, a não conclusão de tarefas simples do cotidiano. No contexto escolar, verifica-se: a incompreensão de um enunciado devido ao fato de pular detalhes ou palavras; inversão das normas ou mesmo desconsideração destas em tarefas e/ou jogos; tarefas não concluídas; falta de organização com tarefas e materiais; fuga e/ou falta de motivação para tarefas que exijam esforço intelectual; distração constante com fatos ou objetos alheios à ação que está executando; esquecimento etc. (SILVA, 2009) Relacionados a hiperatividade/impulsividade há alterações relacionados autoregulação dos impulsos, como: pular ou correr excessivamente; barulhamento para jogar e divertir-se; ansiedade que impede esperar a sua vez; interrupção do fluxo da comunicação com seus interlocutores; intromissão em conversas ou jogos de outros; sensação interna de inquietude, dentre outros comportamentos.

A conceituação do TDAH é resultado de um longo tempo de estudos clínicos sobre as queixas escolares referentes ao funcionamento "desordenado" da atenção e comportamento excessivamente impulsivo. Esses estudos delimitaram o diagnóstico e o tratamento dessa condição. Na década de 1940, surgiu a designação Lesão Cerebral Mínima. O uso desse termo e de vários outros foram utilizados até as novas modificações realizadas no critério diagnóstico, com a publicação do DSM-IV, que, em 1994, denominou a síndrome de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e utilizou, como critério para o diagnóstico, dois grupos de sintomas: o de desatenção e o de hiperatividade/impulsividade.

Há causas neurológicas ou adquiridas pelo ambiente que devem ser muito bem investigadas, diferenciando uma simples dificuldade de aprendizagem com condições neurológicas que precisam ser tratadas. Há outras comorbidades associadas ao TDAH. Muitas vezes a criança pode apresentar dislexia e disortografia ou, até mesmo, DPAC, além de uma variedade de outros problemas (DU PAUL, GUEVERMONT, BARKLEY, 1991), como: comportamental, social, cognitivos, acadêmicos e emocionais.

Robertson (1987) diferencia a hiperatividade neurológica e hiperatividade ansiosa. A primeira está relacionada a disfunção no sistema nervoso central (SNC), que podem ser de origem genética ou adquiridas, em complicações pré, peri ou pós natais. A segunda, os sujeitos possuem uma história de desenvolvimento físico e social livre de indicadores neurológicos, porém, o estado de ansiedade pode ser desencadeado por um evento específico, como divórcio, problemas conjugais dos pais, morte na família, abuso sexual ou físico, medos reais ou imaginários, dentre outros. (RIBEIRO, 2008; TONELOTTO, 2003)

O impacto desses estudos, de caráter biológico, gerou controvérsia por favoreceu a emergência de um discurso medicalizado da criança em situação de aprendizagem. Nas

últimas décadas, pesquisadores de diversas áreas tem se mobilizado para entender o TDAH por outras abordagens. A investigação científica acontece devido a grande incidência na população. 5% a 8% das crianças em idade escolar e 5% em adultos em diversos países tem sido diagnosticados com TDAH, incluindo o Brasil (GUARDIOLA, FUCHS, ROTTA, 2000; ROHDE, BIEDERMAN, BUSNELLO, 1999, citado por TONELOTTO, 2003). Esses dados são preocupantes, pois tal diagnóstico repercute significativamente na vida social do indivíduo, afetando a estrutura de funcionamento nas práticas sociais.

Segundo Silva (2009), crianças diagnosticadas com TDAH são injustamente rotulados de preguiçosos, mal-educados "bicho-carpinteiro", avoados, irresponsáveis ou rebeldes, mas na realidade possuem um funcionamento cerebral diferente. Nesse ponto, nos preocupa a saúde psíquica da criança, que envolve não só o funcionamento cognitivo, mas principalmente, os processos afetivos e relacionais. O principal desafio é desmistificar a ideia de que as crianças com TDAH não são inteligentes, por não coordenarem de forma convencional sua ação em função da desatenção, hiperatividade e impulsividade.

De todas formas, a investigação por equipe multidisciplinar é necessária. Ainda há lacunas no sistema educacional brasileiro no que se refere as práticas de inclusão dos estudantes que apresentam esse transtorno e a dificuldade na garantia do direito de educação para todos. Pensamos que uma proposta alicerçada no uso de jogos e atividades lúdicas apropriadas à situação social de desenvolvimento da criança possa ser uma alternativa na garantia dessa inclusão, por consistir em práticas sociais que demandam a participação ativa, interações sociais, e formas sofisticadas de uso das funções psicológicas. A seguir serão debatidos e confrontadas as teorias do desenvolvimento humano para fundamentar essa proposta. Serão apresentados os teóricos destaques, significando os conceitos, problematizando e pontuando estratégias a serem trabalhadas com esse público de crianças no contexto escolar conforme o embasamento de cada teoria em relação a equipe gestora, professores, Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e por fim a comunidade escolar.

3. Contribuições da perspectiva do desenvolvimento humano no trabalho com a criança com TDAH

No presente trabalho, utilizamos dois conceitos importantes da perspectiva histórico-cultural, a qual é baseada nos escritos de Lev S. Vygostky: Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) e mediação cultural. A premissa principal é que a relação pessoa-mundo é

mediada por sistemas simbólicos, entre os quais, a linguagem assume posição central como ferramenta de socialização e de pensamento (VYGOTSKY, 1999). O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais e, assim, a constituição sócio-histórica passa a ser o principal mecanismo de desenvolvimento cultural do sujeito. A construção do conhecimento, dependente da mediação do signo, se dá, primeiramente de forma intersubjetiva (entre as pessoas) e, num segundo momento, de forma intra-subjetiva, (no interior do individuo). Desse modo, na teoria vigotskiana, o conhecimento é sempre intermediado, de forma que, é pela aprendizagem nas relações com os outros que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento intelectual. (NUNES; SILVEIRA, 2009) A ZDP envolve o desenvolvimento real e desenvolvimento potencial, sendo que o primeiro é determinado por aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, e o segundo refere-se ao que a criança é capaz de realizar com a ajuda de alguém mais experiente. (ALVES, 2002) Como exemplo, se ela já domina as regras de multiplicação (desenvolvimento real), pode fazer uma divisão com a ajuda da professora (desenvolvimento potencial). A ZDP vem a ser a distância entre o desenvolvimento real e o potencial e que envolve a ação mediada de outros sociais. A aprendizagem, portanto, é a interação que ocorre na prática ou na atividade de construção de uma estrutura em processo de internalização.

Assim, as funções psicológicas humanas são singularizado pela mediação simbólica, de forma que, o outro social é parte integrante dos processos de desenvolvimento mediados. (VYGOTSKY, 2009) Acreditamos que tanto as características inatas quanto o meio influenciam juntos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. E estão relacionadas, de tal maneira que as interações em sala de aula entre a criança e o professor, como também, na família e entre amigos re-significam os seus conhecimentos, pois de acordo com a teoria de Vygotsky é através da mediação simbólica entre o sujeito cognoscente e o meio congnoscível que a criança aprende, é interativa e ativa no processo de construção do seu conhecimento. Isso nos parece extremamente importante para o trabalho com crianças com TDAH.

A perspectiva da análise do comportamento enfatiza o estudo de respostas observáveis, rejeitando as tentativas de estudar processos internos como o pensamento. Os behavioristas concentram-se na aprendizagem como o principal fator na explicação das mudanças no comportamento e que dependendo do tipo de resposta, envolve o condicionamento clássico ou o condicionamento operante. O condicionamento clássico está preocupado com o modo como os estímulos condicionados vão proporcionar respostas condicionadas, que são as repostas reflexas aprendidas. O condicionamento operante parte da premissa de que as ações da pessoa sobre o meio terminam fixando formas de comportamento

que serão mantidas no futuro. Esse tipo de comportamento só aparece pelas ações da pessoa sobre o meio e se define como comportamento operante, assim, o comportamento ocorre em função das necessidades e histórias de condicionamentos anteriores do individuo, não sendo uma estimulação direta (mecânica) entre respostas e estímulos. (GLASSMAN, HADAD, 2008, SKINNER, 1987) Portanto, este lida com a maneira como as respostas voluntárias (emitidas) mudam no decorrer do tempo em função de suas consequências. Defini-se então condicionamento operante, um processo no qual um reforçador vem imediatamente após uma resposta, sendo o reforçador definido como um evento ou objeto que aumenta a frequência de uma resposta à qual se seguiu. Assim, quando se aumenta a probabilidade do comportamento temos um reforço, já quando diminuímos a probabilidade do mesmo, até a sua parada total, chamamos de extinção.

A concepção comportamentalista de Skinner (1987) sobre o processo de ensino traz uma ênfase no método e na eficácia da estruturação dos recursos externos como os promotores da aprendizagem. Nesta perspectiva, o ensino programado, conteúdos organizados por meio de unidades de ensino, manutenção do aluno em permanente atividade, auto-avaliação do aluno, resumo da disciplina antes da prova, organização de sequencias de ensino de acordo com as dificuldades surgidas, de tal forma que da ênfase num ensino individualizado e na análise do comportamento a fim de identificar o que realmente o aluno necessita aprender (NUNES; SILVEIRA, 2009). A função do professor é analisar o comportamento do seu aluno e planejar um ensino organizado, avaliando as especificidades do aluno, ou seja, as circunstancias ou contingências em que o aprendizado pode ocorrer, como também, analisar as suas consequências.

Na perspectiva desenvolvimental-cognitivista, a teoria piagetiana parte da premissa de que na construção do conhecimento envolve a gênese e modificação na estrutura ou esquemas com fins a equilibração do sujeito ao ambiente. Aqui enfatizamos os princípios da epistemologia genética e a visão de erro no processo de aprendizagem. O principal é a interação entre sujeito e objeto de forma que, o mesmo atua na sua realidade de maneira ativa e transformadora (epistemologia genética). (PIAGET, 1954) A inteligência humana consiste na adaptação a uma situação nova que instiga a construção contínua de novas estruturas ou esquemas. Esses processos consistem na assimilação e acomodação e por fim a equilibração. A assimilação consiste no processo pelo qual o sujeito age sobre o mundo exterior (objetos e pessoas), incorporando-os a si mesmo, ou seja, quando o sujeito integra novas informações ou experiências na sua estrutura cognitiva já existente. Já o processo da acomodação seria quando novas circunstancias requer que o sujeito mude suas representações já existentes

(assimiladas). (NUNES; SILVEIRA, 2009). Outros conceitos importantes são a abstração empírica, que são as informações que eu retiro do meu objeto do conhecimento, e a abstração reflexiva, que são as informações das ações que eu tenho perante esse meu objeto. Como também, a concepção de erro-construtivo, que nasceu da tentativa de Piaget de compreender a lógica do erro e a sua relação com a construção do conhecimento. Pois segundo ele, os erros podem gerar hipóteses criativas que se transformam e evoluem, através da compreensão de novas alternativas para superá-lo e não mais cometê-lo. Assim, são propostas os conhecidos estágios do desenvolvimento da inteligência, esses estágios são universais, comuns a todos os indivíduos da espécie, e que possuem a mesma ordem de aquisição, definindo-os em períodos: sensório motor, pré-operatório, e o operatório (concreto e formal). (ALVES, 2002)

A concepção de erro-construtivo, que no âmbito de sala de aula é fundamental para o professor saber trabalhar com as demandas de aprendizagem a partir da compreensão de que o processo de construção de conhecimento envolve, necessariamente, o erro. Pois, o erro é constitutivo da aprendizagem, desde a comparação da hipótese falsa e o que suas consequências trazem, proporcionando assim novos conhecimentos dando lugar a novas ideias. Entretanto, acreditamos que essa é uma lacuna nas ideias de Piaget, pois com esse princípio do sujeito universal acaba não enquadrando o desenvolvimento atípico de uma criança, como exemplo, crianças com necessidade especiais, pois esta devido as suas especificidades não se desenvolve simultaneamente com as demais e nem mesmo essas demais, consideradas “normais”, possuem um desenvolvimento e aprendizagem homogênea, pois cada sujeito possui as suas especificidades.

Na perspectiva humanista centrada na pessoa, Carl Rogers enfatiza a participação democrática dos educandos no processo educativo. Rogers (1985) parte da premissa de que experiência humana é o fato mais fundamental da vida, pois por sermos criaturas vivas, nascemos, crescemos e, finamente, morremos. E essa realidade básica é universal e independentemente de raça, crença ou posição social. Assim, invariavelmente, todas as pessoas têm uma tendência para a realização e a auto-atualização. É a tendência para a realização que nos move para a criatividade. (NUNES; SILVEIRA, 2009) Assim, define conceitos como campo fenomenal: Percepção singular que um individuo tem de si mesmo. (ROGERS, 1951, p. 485); *Self*: Uma estrutura perceptual baseada em nossas próprias experiências; *self* ideal: As noções de quem gostaríamos de ser e dos objetivos e das aspirações que temos para nossas vidas; congruência: Sentimento de integração experimentado quando o *self* e o *self* ideal se correspondem. Incongruência: Sentimento de conflito ou de mal-estar experimentado quando não há correspondência inadequada entre o

self e o *self* ideal. Assim, Rogers (1985) compreende que cada ser humano ver do seu jeito e a atividade educativa precisa de três condições fundamentais: Aceitação positiva incondicional, Compreensão empática. Nessa perspectiva teórica, não podemos ensinar, apenas podemos facilitar a aprendizagem. Em sua Abordagem Centrada na Pessoa, o professor não é mais visto com centro do processo ensino-aprendizagem, onde o docente era o detentor do conhecimento, e esse, transferia as informações para os seus alunos. Pelo contrário, na teoria de Rogers o professor é visto como um facilitador, onde não é o docente que ensina e sim o aluno que aprende o importante não é o que ele aprende, e sim como ele aprende. O papel do professor facilitador é instigar o aluno, atiçar a sua curiosidade e desafiá-lo a buscar novos conhecimentos.

A partir das perspectivas do desenvolvimento humano apresentadas, consideramos que nossas preocupações muito se alinham com a abordagem teórico conceitual histórico-cultural. A ênfase das nossas preocupações nos processos de socialização, na internalização e negociação dos sistemas simbólicos enquanto estruturador das práticas sociais e das funções psíquicas do sujeito, a posição ativa desse sujeito nas suas trajetórias de desenvolvimento se alinham com essa perspectiva. Entretanto, consideramos produtivas as articulações teóricas e diálogo conceitual entre essas teorias relativas a estruturação do ensino e das formas de planejamento pedagógico, assim como um olhar atento aos processos de singulares e universais de construção do conhecimento e, principalmente, às urgências e demandas de uma visão democrática e participativa do contexto escolar.

4. Objetivos

- Apresentar contribuições como relato de experiências de ações inovadoras na inclusão para crianças com TDAH nas perspectivas do desenvolvimento humano (behavionismo, humanismo, construtivismo e o sócio-interacionismo).
- Discutir processos de aprendizagem possibilitados por práticas pedagógicas inclusivas com os sujeitos que apresentam dificuldades de aprendizagem relacionados ao Transtorno do Déficit de Aprendizagem.

5. Metodologia

No caso do presente trabalho, apresentamos contribuições por meio de relatos de experiências na área do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade na escola, a fim de buscar subsídios teóricos para fundamentar a temática estudada. Este relato é fruto de debates e discussões realizados num curso de formação continuada dos profissionais de educação na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE em 2014, especialmente para os professores da Sala de Apoio à Aprendizagem. Por meio de observação e intervenção, pesquisa de natureza qualitativa no polo da Sala de Apoio à Aprendizagem de escola pública do Distrito Federal, uma intervenção foi delineada tendo em pauta a promoção de experiências de ações inovadoras na inclusão de crianças com TDAH. O trabalho teve com o objetivo investigar empiricamente os processos subjetivos e representações das relações professor-aluno, professor-professor e comunidade acadêmica em relação ao TDAH no contexto escolar segundo as teorias do desenvolvimento humano.

Entre os tipos de estudos que vem sendo utilizadas na área educacional, destacam-se as situações especificas do cotidiano escolar. Por isso a escolha de análise de um relato de experiência, já que responde a questões particulares através do agir e o pensar que se faz dentro de uma realidade vivida. As Salas de Apoio à Aprendizagem integram o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem -SEAA e funcionam em pólos. Atuam como apoio técnico-pedagógico que vai proporcionar ao estudante a autonomia na busca de estratégias para melhor administrar suas dificuldades e assegurar o acompanhamento das novas aprendizagens em sala de aula, em uma perspectiva institucional e interventiva. A demanda surgiu, no Distrito Federal, em 2010, em decorrência de um movimento dos pais de estudantes com diagnóstico clínico de Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC), solicitando o atendimento educacional especializado para seus filhos.

6. Resultados: Relato de experiência

No Distrito Federal a política do programa Sala de Apoio à Aprendizagem está em implementação há quatro anos. No contexto pesquisado já funciona há três anos e são trabalhados atividades interventivas lúdicas e materiais diversificados a fim de desenvolver as Funções Psicológicas Superiores para que a criança adquira a motivação e a autonomia perante as suas dificuldades de atenção. Estas que muitas vezes influenciam ou não na sua aprendizagem. Quando falamos em aprendizagem referimos não apenas a receber

informações ou adquirir conhecimentos, mas a reelaborar e sentir-se um sujeito ativo parte desse processo, inserido num meio cultural e social capaz de transformar a sua realidade.

Sendo um fenômeno que faz parte da pedagogia, a aprendizagem é uma modificação do comportamento do indivíduo em função da experiência. A aprendizagem escolar se distingue pelo caráter sistemático e intencional e pela organização das atividades (estímulos) que a desencadeiam, atividades que se inserem em um quadro de finalidades e exigências determinadas pela instituição escolar. As crianças frequentam a sala em grupos em horário contrário ao de aula. Estes grupos não se restringem apenas ao TDAH, mas também há crianças que apresentam demais especificidades como DPAC, Dislexia, TC, TOD. As mesmas são divididas em grupos conforme cada realidade podendo chegar até seis membros.

A Sala veio como um suporte para a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e tem influenciado positivamente no contexto escolar em que são inseridas de maneira que com as intervenções também nas coletivas das escolas e oficinas pedagógicas vem resinificando o olhar dos profissionais de educação e desmistificando muitos rótulos desqualificastes nas crianças que apresentam o TDAH. As crianças começam construir contatos sociais e constroem a sua identidade; aprende a solucionar problemas; a colaborar e reconhecer os valores sociais e aprender a viver com o diferente. Outras questões observadas são também reflexos positivos na maneira que os pais se relacionam com os filhos. As salas propiciam um acompanhamento e esclarecimentos as famílias em cada reunião e devoluções sobre o transtorno e as estratégias a serem desenvolvidas. Assim, no contexto educacional, assim mais que o giz e a lousa, a ludicidade é o mais novo meio de instigar novas formas de ensinar e aprender. O homem é um ser lúdico e segundo a perspectiva de Paulo Freire (1988), torna-se necessário uma relação dialógica entre educador-educandos e sujeito cognoscente e objeto cognoscível.

A seguir, como resultado de observações e práticas desenvolvidas com as crianças no ambiente Sala de Apoio à Aprendizagem e práticas compartilhadas com os professores em coletivas e reuniões pedagógicas com as famílias dos alunos, serão apresentadas estratégias de ações inovadoras de inclusão e superação das dificuldades de aprendizagem relacionados ao TDAH conforme cada teoria do desenvolvimento humano.

6.1.Estratégias para trabalhar o Transtorno de Déficit de Atenção no contexto educacional, segundo a abordagem de Vygotsky

(a) A imaginação e narrativa tem sido uma estratégia utilizada pela Sala de Apoio a Aprendizagem

Com base no que Vygotsky (2009) nos propõe e fazendo uma reflexão com o contexto educacional a relação do homem é mediada. A mediação é que traz o significado. Sabendo que o significado é cultural, ou seja, é compartilhado, temos o sentido pessoal: a subjetividade. Como exemplo, podemos citar as discussões de temas polêmicos que nos traz uma amplitude de sentidos. Dentre mais conceitos, o teórico nos traz a importância da linguagem para a construção do pensamento. Assim, trabalhar com trocas de conhecimentos por meio da interação que há o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal.

Considerando que hoje no contexto educacional encontramos crianças "antenadas" com o mundo da tecnologia e informações por meio de mídias sociais, faz-se necessário despertar o senso crítico e a capacidade de expor suas próprias narrativas, para a partir delas desenvolver diversas habilidades. Crianças com TDAH apresentam narrativas extensas que precisam ser organizadas para melhor serem aproveitadas pela própria criança que muitas vezes se sente perdida. Para se trabalhar o senso crítico, nada mais rico que a escola despertar o interesse pela leitura e escuta de histórias, além do reconto.

A arte de contar histórias é uma prática que se iniciou por meio da oralidade. Desperta o interesse pela leitura e estimula a imaginação através da construção de imagens e vozes interiores. Dessa forma, a criança trabalhará com emoções como: a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria, a insegurança, a vivenciar as situações da história, identificando-se com os personagens (COELHO, 2002).

Assim, como ouvir uma história é importante para o desenvolvimento da criança, narrar uma historia também será um encontro com o imaginário, um exercício de superar desafios, desenvolvendo o potencial crítico da criança. Já que permite o pensar, o duvidar, se perguntar, questionar, sentindo-se inquieto. Isso porque, a contação de histórias contribui para a formação da criança em todas as suas dimensões e instiga o desenvolvimento intelectual, na medida em que permite o contato com universos da realidade e da ficção. (YUNES, 2003) Também atua no desenvolvimento comunicativo possibilitando espaços de interação sociocultural, segundo Vygotsky, importantes para o desenvolvimento físico e cognitivo da criança, uma vez que estimula a oralidade que leva a mesma a dialogar consigo e com o outro, estabelecendo assim laços sociais. Além de instigar a manipulação do corpo e da voz.

(b) A musicalização como mediação interativa e conhecimento: Estratégias mediáticas segundo abordagem vygotskiana e o TDAH

Na vida da criança a música, desde sempre, teve influencias como meio de expressão de sentimentos, troca de afetos, sensações rítmicas, momentos de alegria, criatividade e interação com o grupo escolar. (HOWARD, 1984) Esse envolvimento da criança com a música proporciona de forma divertida e segura a compreensão dos conhecimentos e o sentimento de pertença ao grupo na socialização daquilo que ouviu, percebeu, interpretou e compartilhou. Aliando a escuta, o cantar e o dançar, a criança percebe o seu corpo no espaço. Adquiri habilidades de movimento e uma consciência corporal. Quem não se deve se lembrar de alguma música que tenha marcado sua infância acompanhada com as sensações percebidas?

Entende-se que o trabalho com música deve ser uma ferramenta atuante no ato disciplinar, na luta para vencer as dificuldades de aprendizagem e desarranjos de atenção com crianças que apresentam o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. As atividades musicais contribuem para que as crianças que apresentam TDAH aprendam a viver em sociedade, abrangendo aspectos comportamentais como disciplina, respeito, gentileza, polidez e aspectos didáticos, com a formação de hábitos, tais como a noção de higiene, a manifestações folclóricas e dentre outros. No caso das crianças com TDAH o trabalho pode começar com uma sondagem sobre as músicas preferidas das crianças. E posteriormente o professor com os alunos dispostos numa roda levar cds com músicas populares, como chorinho, coco e samba de roda, para utilizando das informações históricas e culturais trazidas nos repertórios musicais questioná-los sobre "que instrumento produziu esse som? Como reproduzir o que foi escutado partindo da exploração do corpo, abafando a boca ou batendo na perna? De que região típica é o gênero da música? Quais as danças relacionadas a ela?" Além de questionar sobre os valores de forma interdisciplinar com o contexto da criança.

6.2.Estratégias para trabalhar o Transtorno de Déficit de Atenção no contexto educacional, segundo a abordagem de Skinner

Nesse contexto, o tratamento do TDAH envolve abordagens múltiplas e não está apenas restrita a medicina e ao professor em sala de aula, pois a criança esta inserida em todo um contexto educacional seja na sociedade, como também, no espaço múltiplo escolar, desde o momento que entra na escola e conversa com o porteiro, se encontram no pátio com a

equipe da direção, coordenadores, funcionários da limpeza, pedagogos da equipe ou da Sala de Apoio, o psicólogo e o orientador educacional. Também há a interação com os colegas que necessitam também de conhecimentos sobre a diversidade dos ritmos de aprendizagem de cada um.

Um dos pontos importantes é receber e acolher o aluno. Nessa abordagem, isso significa (1) identificar as habilidades/talentos que seu aluno possui, estimular, aprovar e encorajar mediante ativo reforço positivo; (2) elogiar continuamente, o que auxilia a minimizar os fracassos e os erros na realização das tarefas, do contrário, a supervalorização do erro e fracasso causa prejuízo à autoestima e, frequentemente, é o aspecto mais devastador para o TDAH. Entendemos que o prazer está diretamente relacionado à capacidade de aprender. Portanto, ao professor, ser criativo e afetivo deve fazer parte das estratégias que estimulem o interesse do aluno para que este encontre prazer na sala de aula e nas atividades em que o condicionamento operante seja o desencadeador do interesse e motivação para a aprendizagem.

A organização primorosa do espaço garante não só o controle das atividades, como também o acompanhamento do processo de cada aluno individualmente. Por isso, na perspectiva do planejamento do ensino e da sequencia das atividades, que é o grande legado do behaviorismo, mas uma preocupação também comum a outras abordagens, é importante destacar alguns pontos:

- A rotina e organização são elementos fundamentais para o desenvolvimento do aluno, essencialmente para os alunos com Transtorno de Déficit de Atenção.
- Quanto mais próximo do professor e mais distante de estímulos distratores, maior chance de concentração ele poderá alcançar. A proximidade professor-aluno ainda é um elemento muito importante para os processos inclusivos como um todo.
- Estabelecer combinados, claros e diretos. A segurança da criança com TDAH se tornará mais segura se souber o que se espera dela. (GLASSMAN; HADAD, 2008) Regras e limites devem ser claros, prevendo consequências ao descumprimento destes. A modalidade educativa deve se estender, inclusive, a situações de brigas e conflitos. A conversa deve centrar-se nas consequências da ação. Na perspectiva behaviorista, o princípio é tomar distância da situação conflituosa, porém mantê-la no ambiente para que a criança possa observar como os seus pares interagem.
- A avaliação contínua e formativa está presente, uma vez que a modalidade educativa se centra na correção e na execução apropriada das tarefas. Isso pode ser

questionável, mas o importante é avaliar diariamente o comportamento do aluno nas atividades de aprendizagem e estimular a auto avaliação.

Entre os procedimentos facilitadores para a aprendizagem, destacamos a função e as formas de utilização da recompensa:

- Determinar intervalos entre as tarefas como forma de recompensa pelo esforço feito. Esta medida poderá aumentar o tempo da atenção concentrada e redução da impulsividade.
- Adotar um sistema de pontuação, incentivos e recompensas quando se alcançam bons resultados. (Lembre-se de que a recompensa deve ser de aprendizagem, como exemplo: Momento de leitura; utilização de jogos educativos, dentre outras maneiras).
- As instruções devem ser ; evitar mais uma consigna por questão.
- Estimular o aluno a destacar e sublinhar as informações importantes contidas nos textos e enunciados.
- Evitar atividades longas, subdividindo-as em tarefas menores. Reduza o sentimento de que "eu nunca serei capaz de fazer isso".
- Utilizar da agenda para a organização do aluno e na comunicação família e escola.
- Utilizar procedimentos alternativos de avaliação como testes orais, trabalhos, uso do computador, máquina de calcular, dentre outros.

As relações interpessoais ocupam centralidade na perspectiva behaviorista na medida em que se entende que o comportamento é moldado pelo grupo e que a integração e socialização são um processo crescente de identificação com o outro. A um passo para a inclusão, o behaviorismo entende que a integração ao grupo é um fator de crescimento, por isso, é importante observar o comportamento grupal e identificar o grau de aceitação da turma em relação a uma criança que apresenta um comportamento ou desempenho diferenciado. Nesse sentido, é necessário identificar possíveis parceiros de trabalho e a coordenação dos papéis nas atividades em grupo. Estimular a capacidade de liderança, improviso e criatividade pode funcionar como ferramentas para o nivelamento da atenção do grupo e em especial do aluno com TDAH. Use o humor sempre que possível.

6.3. Estratégias para trabalhar o Transtorno de Déficit de Atenção no contexto educacional, segundo a abordagem de Piaget

Sabe-se que o aluno com TDAH já possui pensamentos acelerados e não tem paciência em aguardar diversas respostas para se chegar a uma conclusão. (MATTOS, 2003)

O aluno já escolhe a primeira que lhe vem à cabeça sem se preocupar muitas vezes em perceber se a resposta está socialmente aceita. Assim, desenvolve os desequilíbrios mentais, assimila e acomoda conhecimentos chegando ao equilíbrio a sua maneira. Há nesses sujeitos uma inteligência riquíssima e muitas vezes maturidade acima do esperado, ou seja, desenvolvimento excelente, porém o "caos" deste está no processo da organização de tais pensamentos e informações construídas. Pois, sem saber como lidar com tantos processos não conclui as atividades ou simplesmente sente-se desmotivados.

Há maneiras de se trabalhar com provocações ao desequilíbrio mental e desenvolver tal ansiedade por meio de ginástica cerebral, escuta de música, o trabalho com sequencias de ações; observação de imagem e posterior memorização dos objetos ou palavras encontradas. Em sala de aula a provocação ao desequilíbrio mental ocorreria no momento em que o professor expõe uma história ou texto informativo, por exemplo, e o aluno questiona ao professor, porém, o mesmo sem respostas lhe "responde" em questionamentos. Tais momentos são fundamentais e uma das bases do trabalho do programa da Sala de Apoio a Aprendizagem, já que o aluno constrói os conhecimentos e necessita de intervenções constantes para se trabalhar a sua atenção seletiva e consequentemente a atenção sustentada.

Outra questão importante a ser observada é a quantificação do tempo correto para entregar uma situação desafiadora ao aluno com o objetivo de não frustrá-lo. De maneira que, os momentos de "desequilíbrio mental" não aconteceriam em tempos de longa duração, pois o professor ou pedagogo apresentaria dificuldades no desenvolvimento de tal proposta. Diferentemente do aporte adaptacionista do behaviorismo, no construtivismo piagetiano o erro é construtivo e tido como estratégia de desenvolvimento e aprendizagem. Como princípio da abordagem construtivista, as atividades de aprendizagem mobilizam uma integração entre todos os profissionais da educação, pois se concebe que todo o ambiente institucional é intelectualmente construtivo a partir das interações sujeito-meio. Nesse sentido, seja o professor, diretor, coordenador, orientador, ou o adulto que interaja com a criança, é importante entender que a comunicação é uma via de mão dupla. A interação deve prever a opinião da criança, oferecer opções, solicitar para que analise alternativas. Entre as perguntas condutoras, destacamos: "Por que agiu assim? O que o levou agir de tal maneira? Por que este resultado é diferente deste? Como você chegou à esta conclusão?" Assim, a pergunta é uma forma de respeito à inteligência da criança e uma forma de, ao ser acolhida em sua opinião, a criança tende a considerar o ponto de vista do adulto de forma mais compreensiva e a compreender o seu erro ou processo no desenvolvimento da aprendizagem.

Da mesma forma, entende-se que o modelo educativo construtivista deve ser adotado pela família, quem tem papel importantíssimo junto ao desenvolvimento da criança com TDAH, da mesma forma que teria com qualquer outra criança. O foco da relação e desse apoio ao desenvolvimento deve compreender: (1) trabalhar ativamente com estratégias de resolução de problemas. Auxiliar sua criança a definir o problema e suas características, as possibilidades de solução, avaliar os prós e os contras; escolher, usar e testar uma solução e analisar sua efetividade. (2) Em qualquer situação ou abordagem, considera-se essencial evitar reações negativas, depreciativas e hostis contra a criança. Entretanto, no construtivismo piagetiano considera-se a criança essencialmente ativa no próprio processo de aprendizagem. Por isso, ao adulto e ao educador, é fundamental ser compreensivo, tolerante, afetuoso com a criança para apoiá-la nas alternativas de lidar com frustrações diante da resolução de problemas, perseverar e permanecer motivada a aplicar estratégias convencionais e a testar novidades. Dessa forma, é uma valorização ao sujeito deixa-lo expor o que sabe e o que pensa mesmo parecendo “absurdo”, fora do comum. É importante instigar a criança com questionamentos a refletir sobre e entrar em processos de desequilíbrios mental para que possa alcançar novos estágios de conhecimento e a se desenvolver.

6.4.Estratégias para trabalhar o Transtorno de Déficit de Atenção no contexto educacional, segundo a abordagem de Rogers

A inclusão da criança com TDAH não deve perder a perspectiva dos objetivos, evitando a irritabilidade, a impaciência, a confusão e atitudes enfurecidas. Assim, a abordagem rogeriana nos traz a importância de despertar a curiosidade e autonomia da criança de maneira a trazer significado para os mesmos. Entretanto, diferentemente do behaviorismo, e mesmo do construtivismo piagetiano, a perspectiva centrada no aluno defende uma pedagogia não diretiva. O não direcionamento é algo que no contexto da Sala de Apoio com alunos com TDAH não seria tão adequado para instigar o desenvolvimento, já que, os mesmos necessitam de sistematizar "os diversos pensamentos entrelaçados em sua mente". Entretanto destacamos como estratégias desta teoria alguns pontos importantes:

- Ensinar é mais que transmitir conhecimento, é despertar a curiosidade, é instigar o desejo de ir além do conhecido. É desafiar a pessoa a confiar em si mesmo e dar um novo passo em busca de mais. É educar para a vida e para novos relacionamentos.

- A vida é um processo de mudança – tudo ao seu redor é questionável e tudo se mistura. Por isso, não existe aquele que sabe e aquele que ensina, todos sabem alguma coisa e todos aprendem alguma coisa com alguém.
- O professor passa a ser considerado um facilitador da aprendizagem, não mais aquele que transmite conhecimento, e sim aquele que auxilia os educandos a aprender a viver como indivíduos em processo de transformação. O educando é instado a buscar o seu próprio conhecimento, consciente de sua constante transformação.
- O professor que ajuda o aluno a pensar por si próprio (auxiliando-o com autenticidade, confiando em sua habilidade) e, com carinho, conduzindo-o ao caminho da participação e independência é, realmente, um bom facilitador da aprendizagem.

7. Considerações Finais

O mais importante é o professor e a equipe escolar conhecer os alunos que apresentam o transtorno e reconhecer que essas crianças precisam de ajuda. A primeira ação deve ser com a família, que devem conhecer e ser informada a respeito do TDAH. Elas devem receber informações para ajudarem seus filhos. Por exemplo, ensinarem a se organizarem, a estudarem ambiente silencioso com poucos estímulos ou entendê-lo quando quiser estudar com música, em pé, ou andando, Não cobrar o método de estudo, cobrar o resultado final. Rotinas de estudo, ressaltar as vitórias, evitando rótulos como preguiçoso, malandro, dentre outros. (SILVA, 2009)

Em relação á escola, deve-se orientar uma sala com poucos alunos, posição do aluno nas primeiras filas próximo da professora, avaliações diferenciadas com cobranças mais verbais, as tarefas não devem ser longas, paciência na explicação e reforço nos conteúdos defasados. Além do apoio pedagógico, reabilitação psicomotora e/ou psicoterapia individual deverão ser indicados para a comorbidade (depressão e ansiedade) e para os sintomas consequentes á criança com TDAH como baixa autoestima, agressividades, teimosia, oposição e desafio, desatenção, hiperatividade e impulsividade a terapia comportamental é mais indicada.

Portanto, segundo as nossas discussões realizadas em sala de aula, o TDAH é um transtorno que afeta o comportamento e a aprendizagem da criança. Na medida em que afeta também a capacidade para a aprendizagem, a escola precisa assumir o importante papel de organizar os processos de ensino de forma a favorecer ao máximo a aprendizagem. Assim, é

de suma importância que direção, coordenações, Serviço Especializado de Apoio a Aprendizagem, Sala de Apoio a Aprendizagem e professores se unam para planejar e programar estratégias de ensino que melhor atendam as necessidades dos alunos com tal especificidade.

Referências

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2002.

COSTA, Ana Sofía; CASTRO, São Luís. Controlo inibitório em crianças medido através da terefa Stroop Animal. **Laboratório de Psicologia**, v. 8, n. 1, p. 51-62, 2010.

DU PAL, George J.; GUEVERMONT, David C.; BARKLEY, Russell A. Attention deficit-hyperactivity disorder in adolescence: Critical assessment parameters. **Clinical Psychological Review**, v. 11, p. 231–245, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GLASSMAN, William E; HADAD, Marilyn. **Psicologia***:* abordagens atuais. 4. ed. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HOWARD, Walter. **A música e a criança**. 6. ed. São Paulo: Summus, 1984.

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

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua**. Perguntas e respostas sobre Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2003.

NUNES, Ana Ignez L., SILVEIRA, Rosemary N. Motivação. Em: **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Fortaleza: Liber Livros, 2009. Cap. 10, p. 161-170.

PASTURA, Giuseppe Mário C.; MATTOS, Paulo; ARAUJO, Alexandra P.Q.C. Desempenho escolar e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. **Revista Psiquiatria Clínica**, São Paulo , v. 32, n. 6, p. 324-329, 2005.

PIAGET, Jean. **The Construction of Reality in the Chid**. New York: Basic Books, 1954.

RIBEIRO, Vânia Lúcia M. **A família e a criança/adolescente com TDAH**. Relacionamento social e intrafamiliar. 2008. Dissertação (Mestrado em Medicina) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte.

ROBERTSON, D. N. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. São Paulo: Artes Médicas, 1987.

ROGERS, Carl R. Towards a more human science of the person. **Journal of Humanistic Psychology**, v. 25, p. 7-24, 1985.

ROGERS, Carl. **Client-Centered Therapy:** Its Current Practice, Implications and Theory. London: Constable, 1951.

SÄLJÖ, Roger. Introduction: Culture and learning. **Learning and Instruction**, v. 1, 179–185, 1991.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes Inquietas TDAH:** Desatenção, hiperatividade e impulsividade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SKINNER, Burrhus. F. Behaviorism, B. F. Skinner on. Em: GREGORY; Richard L.; ZANGWILL, Oliver L. (Org.). **The Oxford companion to the mind.** Oxford, England: Oxford University Press, 1987. p. 74-75.

TACCA, Maria Carmen V. R. Processos de Aprendizagem e a Perspectiva Histórico-Cultural: concepções e possibilidades em torno do movimento de inclusão. Em: GALVÃO, Afonso C. T.; SANTOS, Gilberto L. S. (Orgs). **Educação:** tendências e desafios de um campo em movimento. Brasília: Líber Livro, ANPEd, 2008.

TONELOTTO, Josiane M. F. Aspectos acadêmicos e sociais do transtorno do déficit de atenção. Em: CIASCA, Sylvia M. (Org.). **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. cap. 10. p. 203-225.

VALSINER, Jan. **Culture in minds and societies**: Foundations of cultural psychology. New Delhi: Sage, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

YUNES, Eliana. **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

UM OLHAR PARA AS ESCOLAS INOVADORAS NO BRASIL

Christiane Araújo[1]
Doutoranda em Educação –UCDB/CAPES[2]
chris.araujo@yahoo.com.br

RESUMO

Este texto tem por objetivo apresentar uma breve reflexão sobre os estudos da fenomenologia a fim de embasar a pesquisa sobre escolas inovadoras que está em andamento no programa de Doutorado em Educação/UCDB. Por meio de uma pesquisa qualitativa, realizou-se um estudo descritivo que oferece literaturas encontradas sobre tal temática no período de março de 2015 a maio 2016, no qual os descritores utilizados foram: inovação educacional, reforma na educação, mudança educacional e escolas inovadoras. Ainda como metodologia, apresentam-se mapeamentos existentes que buscam reunir iniciativas inovadoras em educação no Brasil e utilizam-se os bancos de dados do Programa de Estímulo à Inovação e Criatividade na Educação Básica, realizado pelo MEC em 2015/2016. Como resultado, aponta-se a reflexão sobre o número de escolas existentes em cada Estado em relação a quantidade de escolas inovadoras registradas no território brasileiro.

Palavras-chave: Escolas inovadoras. Fenomenologia. Professor de arte. Programa de Estímulo à Inovação e Criatividade na Educação Básica/MEC.

> *Para os que trabalham com arte é tão óbvia a importância da arte na vida e, portanto, em qualquer forma de institucionalização da vida, como a escola, que fico tentada a dizer apenas: Se a arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo. (BARBOSA, 2005, p. 27)*

INTRODUÇÃO

Estudar sobre as escolas inovadoras e as teorias que regem e fundamentam o conhecimento humano é bastante desafiador. Entender que o que temos hoje é decorrente de estudos e pensamentos de vários séculos, pode transformar-se num verdadeiro *artistar* de ideias ao discutir e dialogar com os paradigmas de interpretação da realidade e suas contribuições para o processo humano, social e educacional.

Dialogar com a arte na educação é algo já estudado por muitos autores tanto nas linguagens específicas da arte – Teatro, Dança, Música e Artes Visuais, quanto na grande área

[1] Mestre em educação (UCDB-MS); Especialista em Arte Integrativa (ANHEMBI-MORUMBI-SP); Graduada em Dança (FAP-PR). Professora da graduação de Artes cênicas e Dança da UEMS-MS.
[2] Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

de conhecimento – Arte. Dessa forma, tão necessária às pesquisas científicas, a "arte do diálogo" faz-nos crer que mais estudos precisam ser realizados, a fim de colaborar com esse conhecimento ainda tão à margem do contexto escolar.

Sobre a importância da Arte para a Educação e sua construção de significados, Eisner nos afirma que:

> [...] as artes e humanidades proporcionaram uma longa tradição de formas de descrever, interpretar, e valorizar o mundo: história, arte, literatura, dança, teatro, poesia e música são algumas das formas mais importantes através das quais os humanos representaram e configuraram as suas experiências. (EISNER, 1998, p.16).

Algumas das formas mais importantes? E porque, então, uma das menos valorizadas? Essa entre outras, são motivações que nos faz buscar por referenciais teóricos que tratam de inovação no contexto escolar, pois nesse escopo teórico acreditamos encontrar experiências significativa em Arte na escola. Outro autor, que também nos fala sobre diálogo e da relevância das experiências significativas na educação, é Paulo Freire, importante educador e pesquisador da Teoria Crítica no Brasil. Este, em diálogo com Ira Shor (1992), nos traz a seguinte reflexão: "[...]o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a re-fazem". (SHOR; FREIRE, 1992, p.122). E ainda afirma que "O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos, atuando criticamente para transformar a realidade". (Idem). Dessa forma acredita-se que a Arte pode ser a área de grande potencia pais tais transformações na educação.

Hume nos diz também que na empreitada das belas-letras, que retratam a vida humana em suas várias atitudes e situações, estará mais bem qualificado o artista que, além de um gosto refinado e uma rápida compreensão, possui um conhecimento exato da constituição interna do ser humano. Este consegue entender e transpor o "[...]funcionamento das paixões e das várias espécies de sentimentos que discriminam entre vício e virtude". (HUME, 1776, p. 24)

Pensando em nosso contexto de estudo, as escolas brasileiras são, ainda, carentes da Arte como deve ser trabalhada na contemporaneidade, bem como do profissional professor-artista/professor, arte-educador ou artista docente, como designado por outros autores, ou seja, profissional este capaz de desenvolver as atribuições que essas nomenclaturas ensejam. Dados levantados em várias pesquisas, entre elas a Penna (2002), Strazzacappa (2003), Cunha (2012) entre outros.

A fenomenologia para os estudos em educação e arte

A fenomenologia é uma das linhas de teoria do conhecimento, utilizada para investigar o "como conhecemos". Relata Bueno que a palavra fenomenologia

> [...]é a junção de dois radicais gregos, do verbo *phaíno*, que significa brilhar, fazer-se visível, aparecer, mostrar-se, e do substantivo *lógos*, que significa o que é dito, discurso, argumento, pensamento, explicação, razão. (BUENO, 2003, p. 13).

Sendo o filósofo Emmanuel Kant (1978) o primeiro a utilizar essa palavra, nos diz que o conhecimento se constrói a partir de fenômenos, e que este fenômeno é inobjetivado, pois busca a revelação destes fenômenos por meio da experiência.

Husserl (1986) posteriormente funda definitivamente a escola fenomenológica, "[...]estudando o sistema total dos atos possíveis da consciência, da ação do mundo e suas significações" (BUENO, 2003, p.17). Ele elabora o conceito de "homens de fatos", fazendo a reflexão de que tipo de ser humano estava sendo construído na época, ou seja, homens presos à factualidade de dados e não capazes de observar todo o resto do entorno que envolve a vida humana. Assim, a autora nos afirma que a Fenomenologia é uma leitura dialética da realidade, "[...]uma forma de entender a realidade em todos os seus aspectos: históricos, social, político, sentimental e de vivencia do homem". (BUENO, 2003, p.19)

Acredita-se que por meio da fenomenologia conhecer é um modo de ser. Eu sou a minha maneira de conhecer. A teoria do conhecimento é uma forma de exercitar o olhar e Bueno complementa:

> A fenomenologia exige que o que é dado ou aceito como evidencia deve ser possível de ser "experienciado" pelo humano. Assim, dirige-se para a experiência, observando, refletindo, descrevendo e deixando-se guiar pelas coisas como elas se manifestam em sua pureza original. (BUENO, 2003, p.27)

Nos estudos realizados até o presente momento, constata-se que a experiência significativa por meio de reflexão é um grande motor gerador de conhecimentos nas escolas inovadoras, e é por meio dos estudos fundamentados numa perspectiva fenomenológica que estudaremos não o objeto mas sim o fenômeno que ocorre nas escolas inovadoras no Brasil, bem como a Arte nesse contexto. No entanto, sabe-se que fazer uma pesquisa fenomenológica é estar em uma constante abertura diante da atitude que se mostra. É estar aberto a tudo que vem ao encontro, olhar e vivenciar as experiências, como elas se fundem e fazem sentido, significado e ressignificação ao objeto estudado. Estar aberto é sinônimo de existir para a fenomenologia.

Para Almeida, "O encontro da arte com a fenomenologia processa-se em diversos aspectos que redimensionam dinamicamente a perspectiva do sentir... pois navega

simultaneamente na reflexão e irreflexão, no enfoque da consciência intuitiva e não intuitiva". (ALMEIDA, 2003, p. 43).

A mesma autora também nos esclarece que nos estudos de Merleau-Ponty (1999), outro estudioso da fenomenologia, a Arte está visceralmente ligada a variações de essência do homem no mundo e que esta relação também ocorre com o artista, uma vez que ele e sua obra se fundem.

> [...] o sensível me restitui aquilo que lhe emprestei, mas dele mesmo que eu obtivera. Eu, que contemplo o azul do céu, não sou diante dele um sujeito acósmico, não o possuo em pensamento, não desdobro diante dele uma ideia de azul que me daria seu segredo, abandono-me a ele, enveredo-me nesse mistério, ele se pensa em mim. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 289 *apud* ALMEIDA, 2003, p. 47)

Portanto, a fenomenologia possui como principal objetivo investigar e descrever os fenômenos enquanto experiência consciente, o que Duarte Jr (2000) nomeia de educação do sensível.

Colaborando com essa reflexão, Cunha (2012) considera que no contexto escolar a Arte é definida como uma forma de promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Cultura? Arte? Qual a cultura escolar, então, que deve ser promovida e incentivada na escola? A função da escola em promover o desenvolvimento da criatividade, de desvendar do mundo, de despertar do sensível e de promover conhecimento da arte por meio da análise, apreciação, reflexão e do fazer arte, está ainda engatinhando na maioria das escolas, ou seja, ainda não possibilita a leitura dos alunos a diferentes códigos culturais, transformando suas realidades e gerando experiências significativas para a vida.

Revisitando a literatura sobre escolas inovadoras

A inovação é um tema que, na literatura científica, apresenta muitas convergências e divergências. Estudando sobre a fenomenologia e posteriormente buscando um aporte teórico sobre escolas inovadoras, pode-se perceber que este campo teórico ainda se encontra em construção e delimitação.

Muitos são os relatos de experiências inovadoras que percorrem a proposição de quebrar "muros" (reais e invisíveis) do ensino e da escola, que procuram dar voz, ou melhor, dar ouvidos às crianças, que apresentam ações de aproximação dos pais e a comunidade do contexto escolar, que mostram atividades sobre responsabilidade colaborativa com os aprendizes, que dão importância e ênfase à construção do diálogo como proposta à resolução de conflitos no dia a dia escolar e pesquisas que apresentam experiências que buscam, no decorrer dos anos, o pensar e o argumentar em vez da repetição e exposição de conteúdo.

Nessas escolas, o professor media com os alunos para a construção do conhecimento, conseguindo, dessa forma, uma qualidade no desenvolvimento intelectual, cognitivo e social e afetivo dos alunos. Moreira e Candau colaboram a esse respeito, explicando-nos que "[...]uma educação de qualidade deve permitir ao estudante ir além dos referentes de seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, de modo a tornar-se um sujeito ativo na mudança de seu contexto". (MOREIRA E CANDAU *apud* MOREIRA, 2008, p. 2). Nesse mesmo sentido, Moreira afirma que

> [...]uma educação de qualidade precisa garantir o domínio de conhecimentos escolares relevantes, além de promover experiências voltadas para incrementar a auto-estima de grupos identitários discriminados, contrapondo-se, assim, às características que fazem com que o currículo preserve desigualdades de nossa estrutura social. (MOREIRA, 2008, p. 3)

Muitas são as escolas que estão em busca dessas novas formas de educar/ensinar, de compartilhar o conhecimento significativo e de proporcionar às crianças uma relevante e expressiva vivência educacional e humana. Em busca de algumas respostas, fez-se necessário primeiramente a busca por conceitos sobre o que é ser uma escola inovadora.

Na primeira etapa desta pesquisa, que foi realizada de março de 2015 a maio 2016, encontramos 42 artigos publicados na *Scientific eletronic Library Online* - SCIELO, no qual se utilizou as palavras-chave: inovação educacional, reforma na educação, mudança educacional e escolas inovadoras. Após a leitura de seus resumos, selecionou-se oito estudos que percorrerem as questões conceituais de inovação no contexto escolar e de escolas inovadoras. Os demais textos coletados, como tratavam de pesquisas de campo e de propostas pedagógicas inovadoras de professores, ainda estão sendo analisados e estudados a fim de posteriormente serem utilizados. Dessa forma, apresentamos alguns textos com seus respectivos autores, bem como uma breve apresentação dos seus estudos.

Quadro 1 – Literatura sobre conceitos de inovação escolar.

Autor (es)	Títulos	Ano	Fonte das obras
PALMA, Gisele.	Um novo olhar sobre a escola – o lugar da inovação na construção de possibilidades e avanços emancipatórios	2008	Revista da educação superior do SENAC- RS Competência

DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi.	Mudança com máscaras de inovação	2005	Mu Dança com Máscaras de Inovação
PINHO, Edna Maria Cruz; PINHO, Maria José. A	Prática educativa inovadora e reorganização do saber: um novo olhar para a escola	2013	Anais do V INCREA-Fórum internacional de inovação e criatividade
CARDOSO, Ana Paula	Educação e inovação	1997	Millenium On-line
CAMPOLINA, Luciana de Oliveira, MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns.	Fatores Favoráveis à Inovação: Estudo de Caso em uma Organização Escolar	2013	Revista Psicologia: Organizações e Trabalho.
SOUZA, Maria das Graças Galvão.	Inovação em gestão da educação pública: questões conceituais	2006	Secretaria de Educação Básica - SEB, Departamento de Projetos Educacionais - DPR, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.
FERNANDES, Preciosa Teixeira.	Inovações curriculares: o ponto de vista de gestores de escolas do ensino básico em Portugal	2011	Educação em Revista
MESSINA, Gracina.	Mudança e inovação educacional: notas para reflexão	2001	Caderno Pesquisa. [*online*].

Fonte: Elaborado a partir de pesquisas da autora.

A autora Palma (2008) propõe a reflexão sobre movimentos inovadores que ocorrem na educação, retratando o cotidiano da prática docente. Suas investigações revelaram as possibilidades de um novo olhar sobre a escola, no sentido de percebê-la como lugar de formação docente e produtora de saberes no que tange às relações sociais hegemônicas, emancipação dos excluídos e marginalizados. Escreve também sobre escola alternativa que se configura na contemporaneidade e conclui que esses fenômenos assumem um caráter pedagógico e multiplicador, capaz de provocar profundas mudanças, não só nas práticas docentes, mas, também, nas comunidades envolvidas em tais processos. Um outro artigo que também trata sobre prática docente é o estudo realizado por Pinho (2013). Este, sendo fruto dos estudos de mestrado em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins e das discussões realizadas no grupo de pesquisa do Projeto "Escolas Criativas: reconhecer e difundir o potencial inovador e criativo da escola do século XX", propõe compreender a prática educativa inovadora como ação dinâmica e contextualizada na totalidade da realidade escolar.

No que concerne às questões sobre "ser" uma escola inovadora, De Rossi (2005) reflete em seu texto sobre algumas armadilhas conceituais decorrentes do par antigo/moderno (que posteriormente engendrou de inovador), fazendo um breve alinhavo acerca do sentido único das políticas velozes que reprimem o tempo público de reflexão e de mudança. Também nas questões conceituais do termo inovação, Cardoso (1997) reflete sobre inovação educativa, fazendo alusão ao seu conceito e apresenta duas investigações realizadas no ano de 1996: uma

na Suécia e a outra na França. A autora concluí seu estudo formulando questões e alertando-nos para a necessidade de desenvolver mais investigações teórica e empírica nesse domínio de estudo.

Campolina (2013) investiga os aspectos que atuaram no desenvolvimento do processo de inovação em uma escola de ensino fundamental pública no município de São Paulo. Os resultados evidenciaram um conjunto de seis aspectos favoráveis à inovação, articulados à dimensão histórica do projeto, caracterizada fundamentalmente pelo histórico de participação da comunidade na escola e pela mobilização progressiva de enfrentamento dos problemas vivenciados pela instituição. Souza (2006) também colaborando com a questão voltada à organização e gestão escolar, apresenta um estudo referente a linhas de pensamento, conceitos e acepções quanto ao tema "Inovação em Gestão da Educação Pública", sendo este elaborado com a finalidade de nortear a implementação do Laboratório de Experiências Inovadoras em Gestão Educacional. Nesse estudo, aborda a inovação em gestão pública em suas questões conceituais, perspectivas de análise, elementos constituintes e como espaço de experiências inovadoras.

Encontramos, ainda, duas literaturas estrangeiras, entre elas Fernandes (2011) que apresenta que na última década, em Portugal, alterações nas políticas curriculares para o ensino básico têm contribuído para uma certa instabilidade no "terreno de ação" dos professores. Apresenta estratégias e processos de resistência ativa e passiva adotados por professores perante às inovações centralizadas e o exercício de gestão que experienciaram. Dentre os estudos internacionais selecionados, estão os ensaios escritos por Messina (2001) no Projeto Inovações Educacionais na América Latina, desenvolvido pela Unesco. Tais ensaios representam um esforço para lançar luz sobre diferentes significados que podem ser atribuídos ao conceito de inovação, de modo que possibilite que os grupos envolvidos com a temática estabeleçam, mediante consenso, um conjunto de referências teóricas capazes de balizar a escolha e a análise das experiências que sinalizam efetivas modificações nas práticas educativas.

Percebeu-se em tais textos as diferentes formas de abordar o que seria mudança no contexto escolar, escola inovadora e reforma no ensino. No entanto, para o estudo aqui apresentado optamos por utilizar os critérios do Programa de Estímulo e Criatividade da Educação Básica – MEC (2015) que estabeleceu cinco eixos para uma escola ser considerada inovadora, que apresentamos a seguir.

Escolas Inovadoras, o que as configura e onde estão

Carteiras enfileiradas, giz, silêncio e lição de casa não mais atendem às necessidades do aluno nesta era contemporânea. Será que as escolas consideradas inovadoras traçam alguns caminhos possíveis para pensarmos o que viria a ser uma escola nesta pós-modernidade?

Dados do Relatório de Desenvolvimento Crianças Fora da Escola 2012, divulgado pelo Programa Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2012) e divulgado no Portal do Aprendiz por Yuri Kiddo (2014), nos diz que de cada quatro alunos que iniciam a educação fundamental no Brasil, um abandona a escola antes do último ano.

Será esta a realidade contemporânea da educação brasileira? O jornalista ainda relata que a alta taxa de evasão nas escolas brasileiras (24,3%) é a terceira maior entre os 100 países com maior IDH. Podemos considerar esse índice um fator alarmante? Sim, podemos. Há muitas décadas políticas educacionais tentam diminuir esse número, assim como outros índices que retratam das “mazelas da educação” em nosso país, porém poucas conquistas ocorreram. Outros números que ilustram essa situação e mostram-nos um cenário também preocupante é a fala de Jorge Werthein (2003), representante da Unesco[4] no Brasil, em nota à folha de São Paulo: "Há ainda quase 900 milhões de adultos analfabetos e mais de 100 milhões de crianças fora da escola no mundo”. No Brasil ou fora dele, não precisa ser nenhum especialista ou estudioso da área educacional para ouvir das crianças que a escola é chata, perceber o quanto os adolescentes cabulam aula e professores a cada dia que passam ficam mais doentes e desestimulados com a profissão.

Afim de estudar possibilidades de uma outra educação e ofertar isso aos nossos estudantes, profissionais e entusiastas colocaram-se no lugar da abertura, da escuta, do sensível, e começaram a traçar currículos, gestão, estrutura física diferenciada e valores humanos que visualizavam ser significantes de serem fomentados e desenvolvidos na escola.

Com novas ideias e disposição para provar que é possível inovar na educação transformando a experiência do aprendizado em algo atraente, mapas que reúnem práticas educacionais inovadoras em todo o mundo têm sido elaborados nos últimos anos. Eles são produzidos por iniciativas do poder público, privado e até mesmo por grupo de pesquisadores que buscam investigar possibilidades de melhor qualidade da/na educação.

Apresenta-se, a seguir, quatro dos mapeamentos já realizados, sendo um mundial – Reevo (2013), e três nacionais – Caindo no Brasil (2013), Programa de Estímulo e Criatividade da Educação Básica – MEC (2015), Mombak (2016), bem como as experiências inovadoras relatadas por estes.

[4] Órgão da ONU para a educação.

O projeto "Reevo"[5] (2013) é uma plataforma colaborativa na *internet*, que utiliza por meio de um mapa registros de experiências na educação formal e não-formal, ensino superior, além de grupos de trabalho e estudo, ações de documentação, encontro, formação, intercâmbio e ação coletiva de pessoas e organizações com o objetivo final de promover uma transformação educativa na América Ibérica.

Outro mapeamento sobre escolas inovadoras encontrado é a iniciativa realizada pelos brasileiros André Gravatá, Camila Piza, Carla Mayumi e Eduardo Shimahara, que resultou no livro *Volta ao mundo em 13 escolas* (2013). Neste trabalho, os autores buscam histórias inspiradoras com novos olhares para a educação contemporânea. Visitaram nove países em cinco continentes em busca de conhecer e registrar tais iniciativas e instituições. Sobre o livro, o apresentam dizendo:

> Os 13 espaços de aprendizagem visitados representam parte das iniciativas que hoje estão reinventando a educação e, pouco a pouco, trazendo para o centro das discussões valores como autonomia, cooperação e felicidade. Este livro é mais do que o registro de iniciativas, é uma plataforma para estimular mudanças práticas na educação. Não há fórmulas mágicas espalhadas pelos capítulos, mas sim histórias e perguntas para que o leitor se inspire e se questione. (GRAVATÁ, 2013, p.4)

Encontramos também Caio Dib (2013)[6] que percorreu 58 cidades brasileiras em 12 estados, mais o Distrito Federal, e nesta iniciativa, publicou um mapa do seu projeto chamado "Caindo no Brasil", no qual indica 144 iniciativas, nomeando-as de "práticas educacionais inspiradoras escondidas pelo país".

Seguindo nessa mesma perspectiva de mapeamentos já existentes, o Ministério da Educação (MEC, 2015) também realizou um levantamento que mapeou as escolas inovadoras no Brasil. Nesta ação, o intuito foi o de superar o isolamento de experiências e fomentar uma mudança de cultura em torno de novos modelos de escola. A Plataforma do MEC, nomeada de Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica, procedeu uma chamada pública em busca de escolas criativas e inovadoras no período de setembro de 2015 a janeiro de 2016, que analisamos posteriormente.

E, por fim, a plataforma "Mombak"[7] (2016) que busca reunir escolas, organizações do terceiro setor e projetos de pessoas ou grupos que fazem a diferença na educação brasileira. Reúne as descobertas feitas por projetos desde 2012, como o mapeamento "Caindo no Brasil", *Volta ao Mundo em 13 Escolas*, "Reevo", Inovação e Criatividade na Educação Básica, entre

[5] Disponível em: <http://reevo.org/pt-br/proyectos/>
[6] Informações disponíveis em: <https://www.caindonobrasil.com.br/quem-somos/>
[7] Originalmente do tupi, Mombak significa despertar, fazer acordar. E é exatamente esse o objetivo dos propositores da iniciativa, de lançar uma plataforma que se propõe ser um espaço de divulgação de iniciativas que fazem a diferença na educação brasileira.

outros. Esta plataforma é gerida pelo "Movimento Mapa Educação" (2016), um movimento que tem como missão que todos os brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade. A proposta de trabalho dessa plataforma é para que a educação seja prioridade na agenda política nacional e acredita que o jovem deve ser o protagonista dessa mudança.

Quanto a outros meios de comunicar a existência dessas escolas consideradas inovadoras, bem como apresenta-las em seu contexto e funcionamento, foram encontrados, também, filmes e documentários nacionais e internacionais, que até o momento são: "Quando sinto que já sei"[8] (2013); "*La Educación Prohibida"*[9] (2013) e a série de documentários que o Canal Futura, em parceria com o SESI, realizou o chamado "Destino Educação - Escolas Inovadoras" (2016).

Encontramos, ainda, vários portais e sites que tratam sobre essas escolas com nomenclaturas diferentes, daquelas institucionalizadas no século XIX e XX, que são elas: Escolas transformadoras; Escolas democráticas; Escolas criativas; Escolas livres/libertárias; Escolas Experimentais; Educação Holística; Educação Popular; Etnoeducação; Educação Comunitária; entre outros, que serão definidos e conceituados no decorrer da pesquisa.

Juntamente com essas, encontram-se os materiais produzidos por iniciativas (privadas, públicas e do terceiro setor) e grupo de pesquisadores, como Educação Fora da Caixa[10](2015); *Volta ao mundo em 13 escolas* (2013) – já mencionado acima; e o Inspirare Instituto[11] (2011), que desenvolve quatro programas, todos voltados a essa temática, que são eles: "Porvir", que utiliza estratégias de comunicação e mobilização social para informar a sociedade sobre tendências e inovações educacionais e orientar práticas educacionais inovadoras; "O Iniciativas Empreendedoras", que fomenta, fortalece e articula empreendedores e negócios de impacto social que propõem soluções educacionais inovadoras; "O Laboratórios Educativos", que articula com o poder público, comunidades e escolas para experimentarem inovações educacionais e inspirarem novos modelos e práticas

[8] Direção: Antônio Sagrado, Raul Perez e Anderson Lima.
[9] Direção: German Doin. Este documentário busca para entender como se dá a configuração de escolas inovadoras em todo o mundo.
[10] A Educação Fora da Caixa é um projeto de investigação financiado de forma colaborativa sobre novas formas de aprendizagem de jovens e adultos, baseadas em princípios como a curiosidade e a autonomia. A partir de 2014, Alex Bretas pesquisa casos, histórias e autores que me o ajudam a criar uma educação pautada pela liberdade e pelo cuidado para com o outro.
[11] Os objetivos e programas do Inspirare orientam-se pela causa da Educação Integral Inovadora. Acredita que o modelo educacional vigente não dialoga com essas questões e demandas atuais. A Educação Integral Inovadora defendida pelo instituto tem como principais propósitos a promoção do desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões e a resposta às demandas do mundo contemporâneo e ao perfil e interesses das crianças, adolescentes e jovens do século 21.

pedagógicas; e o “O Educação Pública Inovadora”, que incide sobre políticas públicas e apoia redes de ensino no desenvolvimento e implantação de inovações educacionais.

Apresentamos a análise sobre o Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica/MEC (2015), como narrado acima, possui como proposta reconhecer e mapear iniciativas escolares que fujam do modelo tradicional, com o intuito de superar o isolamento dessas experiências. Ao entrar em contato com a plataforma, ela nos oferece a possibilidade de rastreamento e escolha de opções com filtros de seleção, que são eles: estado no qual se encontra a escola; nome da organização; a esfera, podendo optar por pública ou particular – comunitária; o tipo de organização, sendo escola ou organização não escolar; e o tipo, que pode ser uma instituição em plano de ação para inovação ou organização inovadora. Logo abaixo, ainda nos oferece o filtro com as opções de escolher um ou mais níveis de ensino (infantil, fundamental, médio e EJA).

Figura 1 – Imagem da plataforma com as opções de filtro.



Fonte: Plataforma do Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica/MEC (2015).[12]

O Programa não apresenta conceituações do que seja uma escola inovadora, no entanto, estabeleceu cinco eixos para análise e avaliação das instituições inscritas: 1 - **Gestão** (Corresponsabilização); 2 - **Currículo** (Desenvolvimento integral; Produção de conhecimento e cultura; Sustentabilidade - social, econômica, ecológica, cultural) ; 3 - **Ambiente** (Espaço compatível com novas práticas educativas; Ambiente acolhedor e solidário); 4 - **Metodologia**

[12] Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php>

(Protagonismo do estudante; Personalização; Projetos); 5 - **Intersetorialidade** (Rede de direitos). Apresentamos abaixo:

Quadro 2 – Pressupostos do "Programa de Estímulo a Inovação e Criatividade na Educação Básica

"Pressupostos do "Programa de Estímulo a Inovação e Criatividade na Educação Básica"		
Gestão	Corresponsabilização na construção e gestão do projeto político-pedagógico:	Estruturação do trabalho da equipe, da organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante com base em um sentido compartilhado de educação, que orienta a cultura institucional e os processos de aprendizagem e de tomada de decisão, garantindo-se que os critérios de natureza pedagógica sejam sempre preponderantes.
Currículo	Desenvolvimento integral:	Foco na formação integral, reconhecendo a multidimensionalidade da experiência humana - afetiva, ética, social, cultural e intelectual.
	Produção de conhecimento e cultura:	Estratégias voltadas para tornar a instituição educativa espaço de produção de conhecimento e cultura, a partir das identidades do território, que conecta os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos e, com base nesta conexão, transforma o contexto socioambiental.
	Sustentabilidade (social, econômica, ecológica, cultural):	Integração de práticas que promovam uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário.
Ambiente	Espaço compatível com novas práticas educativas:	Ambiente físico que manifeste a intenção de educação humanizada, potencializadora da criatividade a convivência enriquecedora nas diferenças,
	Ambiente acolhedor e solidário:	Estratégias que fomentam um ambiente voltado para a aprendizagem, com estímulo ao diálogo entre os diversos segmentos da comunidade, a mediação de conflitos por pares, o bem-estar de todos, a valorização da diversidade e das diferenças, colaborando com a promoção da equidade.
Metodologia	Protagonismo do estudante:	Estratégias pedagógicas que reconhecem os estudantes como participantes ativos em redes sociais e comunitárias, onde interagem, colaboram, debatem e produzem novos conhecimentos. Estas estratégias potencializam o uso que os estudantes fazem dos diversos recursos e tecnologias, inclusive as digitais, para ampliar suas interações e exercer sua autonomia.
	Personalização:	Estratégias pedagógicas que reconhecem os estudantes em suas singularidades e garantem que todos possam aprender, de acordo com seus ritmos, interesses e estilos.
	Projetos:	Organização de projeto de interesse dos estudantes que impactem a comunidade e que contribuam para a sua formação profissional
Intersetorialidade	Rede de direitos:	Estratégias intersetoriais e em rede, envolvendo a comunidade, para a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes, reconhecendo-se que o direito à educação é indissociável dos demais.

Fonte: BRASIL, MEC, 2015.

Nesse mapeamento realizado pelo MEC (2015), inscreveram-se 682 instituições (escolas de ensino formal, não-formal e terceiro setor) com base nas definições acima apontadas. Apenas 178 instituições educacionais brasileiras, entre organizações não

governamentais, escolas públicas e particulares, foram reconhecidas pelo Ministério da Educação como exemplos de inovação e criatividade na educação básica.

No entanto, dessas 178 instituições selecionadas estavam inseridas iniciativas em andamento ou implantação e as iniciativas já consolidadas. Para este estudo, selecionamos as instituições públicas e privadas de educação formal. Desse modo, encontramos em 16 estados, 52 escolas públicas, de ensino formal e com atuação já consolidada dentro dos pressupostos estabelecidos de inovação educacional pelo programa MEC.

Dessas 52 escolas, na região **Nordeste** temos o total de 14 escolas, sendo estas 4 no estado do Ceará, seis na Bahia, uma no Rio Grande do norte, uma no Maranhão e duas no Pernambuco. Na região **Norte**, a região menos favorecida dessas iniciativas, encontramos apenas uma escola no Amazonas. Na região **Centro Oeste**, temos uma em cada estado, sendo uma no Distrito Federal, uma em Goiás, uma em Mato Grosso do Sul e uma em Mato Grosso. A região mais potente nesse mapeamento é a região **Sudeste,** apresentando 12 unidades de ensino no estado de São Paulo, cinco em Minas Gerais e três no Rio de Janeiro. Já na região **Sul**, encontramos seis no Rio grande do Sul, três em Santa Catarina e quatro no Paraná.

Tabela 1 –Escolas formais inovadoras no contexto brasileiro (públicas e atuação consolidada).

Mapeamento do Programa MEC– Escola públicas															
Nível de ensino: Fundamental e Médio															
CE	BA	RN	MA	PB	AM	DF	GO	MS	MT	SP	MG	RJ	PR	RS	SC
	1														
Nível de ensino: Fundamental															
CE	BA	RN	MA	PB	AM	DF	GO	MS	MT	SP	MG	RJ	PR	RS	SC
	1					1				3		2		2	1
Nível de ensino: Infantil															
CE	BA	RN	MA	PB	AM	DF	GO	MS	MT	SP	MG	RJ	PR	RS	SC
	1						1			4	1		1	2	
Nível de ensino: Médio															
CE	BA	RN	MA	PB	AM	DF	GO	MS	MT	SP	MG	RJ	PR	RS	SC
1			1	1				1				1	1	1	
Nível de ensino: EJA															
CE	BA	RN	MA	PB	AM	DF	GO	MS	MT	SP	MG	RJ	PR	RS	SC
															1
Nível de ensino: Infantil e Fundamental															
CE	BA	RN	MA	PB	AM	DF	GO	MS	MT	SP	MG	RJ	PR	RS	SC
1		1							1	1	2		2	1	1
Nível de ensino: Médio e EJA															
CE	BA	RN	MA	PB	AM	DF	GO	MS	MT	SP	MG	RJ	PR	RS	SC
1	2			1											
Nível de ensino: Fundamental e EJA															
CE	BA	RN	MA	PB	AM	DF	GO	MS	MT	SP	MG	RJ	PR	RS	SC
					1					2	1				
Nível de ensino: Infantil, Fundamental, Médio e EJA															
CE	BA	RN	MA	PB	AM	DF	GO	MS	MT	SP	MG	RJ	PR	RS	SC
1	1									2	1				

Fonte: BRASIL, MEC, 2015.

Lembramos, ainda, que ao selecionarmos na plataforma a esfera: particular ou comunitária; tipo da organização: escola; organização do tipo Inovadora e não em plano de ação, esta nos apresenta apenas **três** registros, sendo eles: duas escolas no estado da Bahia e uma no Rio grande do Sul, assim aumentando os números apresentados acima. Sabemos que muito ainda tem por se fazer com esses dados e análise. Todavia, apresentou-se aqui no mapeamento mostrando a existência dessas instituições, bem como nosso campo a ser investigado.

Com o objetivo de entender a dimensão desses números de instituições que se registraram na plataforma e foram consideradas escolas inovadoras, buscou-se no Banco de Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[13], que decorre da pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio da Teixeira (INEP)[14], os registros referentes ao número de escolas no território brasileiro. Para melhor visualização desses dados, contabilizou-se na tabela abaixo os números das escolas separadas por estados, seguindo como o IBGE apresenta, ou seja, distribuídas nos níveis de ensino infantil, fundamental e médio.

Tabela 2 – Quadro quantitativo de escolas formais registradas pelo IBGE.

"Quantidade de Escolas públicas e privadas no Brasil" - IBGE (2015)										
Região Nordeste:									**Total de escolas NE**: 108.669	
	MA	PI	CE	RN	PB	PE	AL	SE	BA	Total por nível de ensino
Infantil	8.686	3.264	5.530	2.144	3.841	6.618	2.036	1.506	12.191	45.816
Fundamental	10.491	4.134	6.057	2.801	4.632	7.738	2.577	1.923	15.539	55.892
Médio	1.030	642	938	438	558	1.142	370	270	1.573	6.961
Região Norte:									**Total de escolas N**: 34.843	
	RO	AC	AM	RR	PA	AP	TO			Total por nível de ensino
Infantil	459	481	3.284	329	6.904	360	763			12.580
Fundamental	1.059	1.461	4.937	645	9.922	700	1.327			20.051
Médio	238	188	423	144	771	135	313			2.212
Região Centro Oeste									**Total de escolas CO**: 15.822	
	MS	MT	GO	DF						Total por nível de ensino
Infantil	879	1.289	2.246	642						5.056
Fundamental	1.075	1.953	3.419	826						7.273
Médio	419	612	2.246	216						3.493
Região Sudeste									**Total de escolas SE**: 75.519	
	MG	ES	RJ	SP						Total por nível de ensino

[13] Dados disponíveis no link: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=pa&tema=educacao2015>
[14] Dados encontrados no link: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

Infantil	7600	1.481	6.383	12.248	27.712
Fundamental	10.844	2.266	7.705	14.817	35.632
Médio	3.069	446	2.228	6.432	12.175
Região Sul:				**Total de escolas S**: 33.559	
	PR	SC	RS		Total por nível de ensino
Infantil	4.696	3.350	5.834		13.880
Fundamental	5.905	3.250	6.074		15.229
Médio	1.959	990	1.501		4.450
Resultado Final: 268.412 Escolas Brasileiras					

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios Contínua 2015.[15]

A diferença é um tanto alarmante quando se compara número de escolas inovadoras registradas pelo MEC e número de escolas existentes no Brasil. No entanto, em ambos os Institutos, não nos oferecem quais escolas atendem mais de um nível de ensino, dessa forma, muitas delas que oferecem, por exemplo, ensino fundamental e médio na mesma instituição, podem estar sendo contabilizadas duas ou até três vezes na pesquisa estatística realizada por eles. O arquivo disponibilizado pelo INEP apresenta dados do Censo Escolar e da Educação Básica. Este levantamento anual é um dos principais componentes do sistema de informações da educação brasileira e oferece notas importantes para entendermos como chegaram a tais números, sendo algumas delas:

> 1 - O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma Etapa de Ensino; 2 - Não inclui estabelecimento com turmas exclusivas de Atendimento Complementar ou Atendimento Educacional Especializado (AEE); 3 - Inclui estabelecimentos em atividade com pelo menos uma matrícula de Ensino Regular, Especial e/ou EJA; 4 - O total da Educação Infantil inclui os estabelecimentos com pelo menos uma matrícula na Creche ou Pré-Escola de Ensino Regular e/ou Especial; 5 - O total do Ensino Fundamental inclui os estabelecimentos com pelo menos uma matrícula em turmas de 8 e 9 anos de Ensino Regular e/ou Especial; 6 - O total dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental inclui os estabelecimentos com pelo menos uma matrícula em turmas da 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental de 8 anos e do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental de 9 anos de Ensino Regular e/ou Especial; 8 - O total do Ensino Médio inclui os estabelecimentos com pelo menos uma matrícula no Ensino Médio Propedêutico ou Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) ou Ensino Médio Normal/Magistério de Ensino Regular e/ou Especial [...]. (INEP, 2015)

Considerações finais

O estudo aqui apresentado, busca refletir sobre as escolas inovadoras espalhadas nas cinco regiões do Brasil, bem como apresentar os mapeamentos existentes que as registraram

[15] As estimativas de rendimento aqui apresentadas atendem ao disposto na Lei Complementar 143/2013, que estabelece os novos critérios de rateio do fundo do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE).

nos últimos cinco anos. Pode-se constatar a grande discrepância entre o número de escolas existentes em cada estado do território nacional em relação ao número de escolas inovadoras registradas no portal do MEC, ambas em 2015.

Tabela 2 – Quadro comparativo Escolas Inovadoras e Escolas de educação básica

	Escola Inovadoras – MEC	**Escolas de Educação Básica - IBGE**
Região Nordeste	14	108.669
Região Norte	1	34.843
Região Centro Oeste	4	15.822
Região Sudeste	20	75.519
Região Sul	13	33.559
TOTAL:	**52**	**268.412**

Fonte: própria autora, baseada nos dados MEC e IBGE.

Acredita-se que várias ações têm sido realizadas a fim de promover tais iniciativas, bem como consolida-las. No entanto, os dados nos mostram que a realidade atual da educação dentro dos pressupostos da contemporaneidade ainda é um desafio muito grande, necessitando de mais fomento e incentivo para a área.

Outro ponto importante que nos faz pensar a esse respeito é que no próprio Programa do MEC, aqui investigado, não relata em seu portal quais as escolas que se inscreveram no Programa e que diante os critérios estabelecidos não foram consideradas inovadoras, nem aquelas escolas que foram selecionadas, como realizam seus projetos e desenvolvem suas ações a fim de cumprir os quesitos de inovação estabelecidos pelo Programa. Outra observação importante é que o portal também não apresenta ações posteriores ao chamamento por escolas e seleção das mesmas, deixando dúvida ao leitor, se houve ou não alguma ação com as escolas selecionadas, ou até mesmo ações de incentivo para àquelas que estavam em fase de implantação.

Na busca do referencial teórico sobre o tema investigado, muitos dos estudos encontrados, neste primeiro momento, tratavam de iniciativas e práticas de professores ou projetos que desenvolviam na escola que podem ser considerados inovadores. Sobre como se configura a Arte no contexto dessas escolas, até o presente momento, se não encontrou nenhuma bibliografia específica, deixando, aqui, um espaço para pesquisas seguintes. Todavia, acredita-se que as escolas inovadoras, pelos relatos e pesquisas encontradas, podem ser uma excelente alternativa para a minimizar a evasão escolar, podem ser alternativas de

despertar o interesse do aprendiz pelos estudos e significativamente aumentando a qualidade do ensino no contexto educacional brasileiro.

Apresentar a linha fenomenológica como aporte filosófico para o estudo, fez-nos compreender como essa a teoria poderá nos dar suporte conceitual, ajudando-nos a compreender o funcionamento da arte dentro das escolas ditas inovadoras.

Entendeu-se que as questões de investigação traçadas são momentos de construção teórica e nota-se que no decorrer do estudo outras questões e hipóteses poderão ser formuladas e reformuladas. Para tanto, assim como os alunos das escolas inovadoras, também teremos aprendizagens significativas, a fim de colaborar com o campo científico e oportunizar a democratização do saber.

Referências

ALMEIDA, Ana Cristina C. S. Fenomenologia do Sentir nas Veredas da Arte. *In:* PEIXOTO, Adão José (Org.). **Interações entre Fenomenologia e Educação**. p. 43 a 52. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2003.

BERNARDO GRADIN; MIGUEL GRADIN; ANNA PENIDO. Presidência, vice e direção executiva. *In:* **Instituto Inspirare**. 2011. Disponível em: <http://inspirare.org.br/category/quem-somos>. Acesso em: 09 fev. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de estímulo à Criatividade na Educação Básica**. Portal Criatividade e Inovação na Educação. DF, 2015. Disponível em: <http://criatividade.mec.gov.br/o-que-e-inovacao-e-criatividade>. Acesso em: 09 fev. 2017.

BRETAS, Alex. **Educação fora da caixa:** 50 ferramentas para quem quer sair da caixa da educação. 2015. Disponivel em: <http://www.alexbretas.com.br/educacao-fora-da-caixa/>. Acesso em: 14 fev. 2017.

BUENO, Enilda Rodrigues. Fenomenologia: a volta às coisas mesma. *In:* PEIXOTO, A.J. (Org.). **Interações entre fenomenologia & educação.** p. 9 – 42. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2003.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Fatores Favoráveis à Inovação: Estudo de Caso em uma Organização Escolar. *In:* **Revista Psicologia:** Organizações e Trabalho. 13(3), set-dez 2013, p . 325-338. ISSN 1984-6657. Disponível em: http://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpot/index. Acesso em: 09 fev. 2017.

CARDOSO, Ana Paula P.O. Educação e Inovação. *In:* **Millenium On-line**. nº 6, março de 1997. Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/706/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20inova%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 04 de fev. de 2017.

CUNHA, Júlia Maria de Jesus. Ensino de Artes: dificuldades, experiências e desafios**.** *In:* **Periódico de Divulgação Científica da FALS**. Ano VI. n. XIV. Dez, 2012-ISSN 1982-646X

DESTINO EDUCAÇÃO – Escolas Inovadoras. Canal Futura. Disponível em: <http://www.futura.org.br/escolasinovadoras/> Acesso em: 09 fev. 2017.

DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi. Mu Dança com Máscaras de Inovação. *In:* **Revista Educação & Sociedade**. v. 26, n. 92, outubro, 2005, p. 935-957. Campinas, Brasil.

DIB, Caio. Coordenação. **Caindo no Brasil.** 2013**.** Disponível em: <https://www.caindonobrasil.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 09 fev. 2017

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. 234 p. Tese de doutorado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000211363>. Acesso em: 09 fev. 2017.

EISNER, E. W. ***El ojo ilustrado*: indagacióncualitativa y mejora de lapráctica educativa.** Barcelona: Paidós, 1998.

FERNANDES, Preciosa Teixeira. Inovações Curriculares: o ponto de vista de gestores de escolas do ensino básico de Portugal. *In:* **Educação em Revista**. v.27, n.01, p.181-210, abr. 2011. Belo Horizonte.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa**: Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Iniciativa Global Pelas Crianças Fora da Escola. Brasília, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002212/221281por.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2017.

GRAVATÁ, André; PIZA, Camila; MAYUMI, Carla; Shimahara, Eduardo. **Volta ao mundo em 13 Escolas.** São Paulo: Fundação Telefônica: A. G., 2013.

GERMAN DOIN. Coordenador Geral. **Reevo**. 2013. Disponível em: <http://reevo.org/pt-br/proyectos/>. Acesso em: 09 fev. 2017.

HUME, Davi, 1711-1776. **Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral.** Tradução: José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

HUSSERL, E. **A Ideia da Fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1986.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 19 fev. 2017.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): Estados@, **Ensino – matrículas, docentes e rede escolar 2015**. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=pa&tema=educacao2015>. Acesso em: 16 fev. 2017.

JESUS, Saul Neves. Psicologia da Saúde e Bem-estar. *In:* **Revista Mudanças**. Psicologia da Saúde, v. 14, n. 2, p. 126-135, jul. /dez. 2006.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Os pensadores. v. I. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

KIDDO, Yuri. Fora da escola: 25% dos alunos brasileiros não voltam às aulas. *In:* **Portal aprendiz:** a cidade é uma escola. Clipping, 10 fev. 2014. Promenino. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2014/02/10/fora-da-escola-25-dos-alunos-brasileiros-nao-voltam-as-aulas/>. Acesso em: 09 fev. 2017.

LA EDUCACIÓN PROHIBIDA. Realização integral: German Doin. [s.l.], 145 min., legendado. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>. Acesso em: 21 mar. 2013.

MESSINA, Graciela. **Mudança e Inovação educacional**: notas para reflexão. Cad. Pesquisa. [*online*]. Tradução: Isolina Rodriguez. 2001, n.114, p.225-233.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Qualidade na Educação e no Currículo:** Tensões e desafios. Trabalho apresentado em mesa-redonda do Seminário "Educação de qualidade: desafios atuais", promovido pela Novamerica, Centro Cultural Poveda e Colégio Teresiano, em 27 de setembro de 2008.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. *In:* BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Indagações sobre currículo.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MOVIMENTO MAPA EDUCAÇÃO. (Brasil). **Mombak**. 2016. Disponível em: <http://www.mombak.org/about/>. Acesso em: 01 fev. 2017.

PALMA, Gisele. Um novo olhar sobre a escola: o lugar da inovação na construção de possibilidades e avanços emancipatórios. **Revista da educação superior do SENAC- RS Competência**. p.29 -40, v. 01, n.01, 2008

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *In:* **Revista da abem.** n. 7, Set de 2002**.** Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/427/354>. Acessado em: 06 fev. 2017.

PINHO, Edna Maria Cruz; PINHO, Maria José. A prática educativa inovadora e reorganização do saber: um novo olhar para escola. *In:* **V INCREA - Fórum internacional de inovação e criatividade.** 2013, Palmas – TO, Anais V INCREA, 2013.

QUANDO SINTO QUE JÁ SEI. Produção de Antonio Sagrado Lovato, Raul Perez e Anderson Lima. Despertar Filmes. Brasil, 2013. Meio eletrônico – YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>. Acesso em: 09 fev. 2017.

SHOR, Ira. FREIRE, Paulo. O que é “método dialógico” de ensino? O que é uma “pedagogia situada” e *empowerment*? In: **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. 4 ed. RJ: Paz e terra, 1992. p. 121 – 146. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.32 n.01 p. 365-382 Janeiro-Março 2016.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. *In:* **Pensar a Prática**. [S.l.], v. 6, p. 73-86, nov. 2006. ISSN 1980-6183. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/55/2648>. Acesso em: 07 fev. 2017.

SOUZA, Maria das Graças Galvão. **Inovação em Gestão da Educação Pública: questões conceituais**. Secretaria de Educação Básica - SEB, Departamento de Projetos Educacionais - DPR, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2006. Disponível em: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/GEST%C3%83O/inovacao%20gestao%20educacao....pdf>. Acesso em: 04 de fev. de 2017.

WERTHEIN, Jorge. O desafio da educação. *In:* **Folha de São Paulo**. São Paulo, 29 jul. 2003. Sinapse online, p. s/n. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u503.shtml>. Acesso em: 09 fev. 2017.

UMA ANÁLISE DAS AULAS DE MATEMÁTICA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO TÉCNICO PARA UM APRENDIZ COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Silvia Teresinha Frizzarini
Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
stfrizzarini@hotmail.com
Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC)

Claudete Cargnin
Professora Doutora
Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
claucf@gmail.com

Rogério de Aguiar
Doutor em Matemática Aplicada
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
rogerville2001@gmail.com
Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC)

Sandra Regina de Oliveira de Souza
Mestre em Matemática Pura
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
sandrafacet@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi buscar e coletar informações sobre o desenvolvimento acadêmico e social de um aluno com Transtorno do Espectro Autista na aula de Matemática, durante o seu primeiro ano do Ensino Técnico Integrado em Informática de uma Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Este trabalho nasceu da preocupação de uma professora que necessitou de mais experiências e informações ao lecionar a disciplina de Matemática, no sentido de adequar às necessidades especiais do aluno, fazendo com que ele pudesse acompanhar a turma em que estava sendo incluído. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo com o uso de Diários de Campo realizados de maneira descritiva e interpretativa dos fatos ocorridos em sala de aula e também pesquisas bibliográficas, com o intuito de enriquecer e trazer informações necessárias sobre o comportamento do aluno e recursos para as aulas de Matemática. Os resultados obtidos foram a possibilidade de mudanças e de construção de estratégias para ensinar de acordo com as demandas da escola e a reflexão-ação que a professora fez em sala de aula. Na busca bibliográfica de estudos já realizados com alunos que possuem o Transtorno do Espectro Autista, foram analisadas as prováveis causas ou diversos tipos de necessidades do aluno em questão com uma determinada intervenção ou ação da professora. Concluímos que para o acompanhamento durante as aulas, independente do diagnóstico inicial do aluno, é necessária a constante ação colaborativa e maior envolvimento entre professores/auxiliares/pais, com a finalidade de se buscar e estabelecer

ações pedagógicas adequadas ao seu nível de desempenho e as suas necessidades em situação de inclusão.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação Matemática. Ações pedagógicas.

Introdução

Ao se deparar com um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula, no início do ano letivo, uma professora de Matemática de um campus da Universidade Tecnológica Federal do Paraná mostrou-se preocupada com suas ações pedagógicas no sentido de se adequar às necessidades especiais desse aluno.

Este fato e outros similares têm se mostrado na realidade de algumas instituições escolares, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, como forma de incluir alunos com deficiência ou que apresentam qualquer tipo de dificuldade no aprendizado. Mundialmente, o processo de inclusão teve início nos anos de 1970, enquanto no Brasil iniciou nos anos de 1990, mas sua efetivação de modo satisfatório nas Instituições escolares encontra-se distante do que preconiza a Lei Brasileira de Inclusão[1] (BRASIL, 2015).

Muitos professores, durante sua formação, não tiveram e não têm uma preparação para se trabalhar com as novas demandas da escola, que a partir da democratização do acesso ao ensino, precisou se adaptar para atender ao público heterogêneo que a compõe. Esses professores estão recebendo em sala de aula alunos surdos, cegos, com déficit de atenção, autista, entre outros, cada qual com suas peculiaridades e necessidades específicas e com necessidades de ensino e de aprendizagem diferenciadas.

Mesmo que muitos cursos de licenciatura hoje estão voltando suas disciplinas para essas novas demandas, o aluno que está se formando em um curso de Licenciatura em Matemática dificilmente conhecerá cada uma dessas peculiaridades que irá encontrar em sala de aula quando estiver trabalhando. Para cada tipo de necessidade especial que um aluno apresente em sala aula, implica uma ação pedagógica diferenciada que o professor deverá conhecer.

A possibilidade de mudanças ou de construção de estratégias para ensinar de acordo com as demandas da escola atual depende da reflexão-ação que o professor irá fazer em cada

[1] Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

caso. A busca de um método de estudo, no intuito de analisar as prováveis causas ou diversos tipos de necessidades que cada aluno necessita é o que estabelecerá uma determinada intervenção ou ação do professor.

Coube assim perguntar: como se estabelecem as promoções do êxito escolar e até mesmo social de um aluno com TEA num curso Técnico Integrado em Informática?

Para responder esta pergunta, o objetivo maior da pesquisa foi buscar e coletar informações sobre o desenvolvimento acadêmico e social do aluno com TEA do curso Técnico Integrado em Informática durante as aulas de Matemática, no decorrer do primeiro ano letivo.

As observações e acompanhamento do estudante com TEA nas aulas de Matemática promoveu a coleta de informações sobre o seu desenvolvimento acadêmico e social e são descritas nos próximos tópicos junto com as pesquisas bibliográficas e suas análises e reflexões sobre ações que foram tomadas dentro da sala de aula.

Quadro teórico

Hoje a nomenclatura diz que o autismo é um espectro que engloba uma ampla gama de níveis de funcionamento e transtornos, que vão desde o autismo não-verbal, de baixo funcionalidade, até a Síndrome de Asperger altamente verbal. Por isso, é correto usar a sigla TEA - Transtorno do Espectro Autista, como descrito no mais atual dos protocolos do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DMS 5 da APA - American Psychiatric Association (2016).

A pessoa com TEA só foi considerada como uma pessoa com deficiência no Brasil em 2012 pela Lei 12764/2012 que diz em seu Artigo 21º, § 1º, "A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais" (BRASIL, 2012), lei essa que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa TEA. O Art. 3º dessa lei descreve os direitos da pessoa TEA onde em seu Capitulo IV, parágrafo único, garante que em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado. Sendo considerado como pessoa com deficiência, o portador de TEA também estará amparado pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Segundo Lampreia (2004), o conceito é bastante impreciso e que pode se apresentar em diferentes níveis. Quanto às características comportamentais, as crianças autistas são diagnosticadas como "[...] crianças que falam e outras que não falam; crianças com pouco ou nenhum tipo de contato social e outras com um tipo bizarro de relacionamento; crianças com

deficiência mental e outras com um nível de desenvolvimento adequado para sua idade" (p. 111).

São 96 quadros clínicos diferentes considerados pela APA em 1995, numa análise combinatória de três categorias: dois critérios de interação social, um critério de comunicação e um de padrões restritos e repetitivos. Além da diversidade de quadros clínicos, o conceito de autismo pode ser visto pelos diferentes enfoques teóricos, desenvolvimentista ou cognitivista, que procuram explicá-lo atualmente. Seja qual for o sistema de diagnóstico, segundo Passarinho e Santarosa (2003), os conjuntos de sintomas utilizados para detecção do autismo podem variar de país para país

> [...] Em geral todos os sistemas coincidem em considerar uma pessoa com síndrome de autista quando esta apresenta: limitadas condutas verbais e comunicativas; trato ritualístico de objetos; relações sociais anormais; comportamento ritualístico; e autoestimulação. Alguns estudos recentes procuram identificar a origem dos distúrbios às defasagens cognitivas relacionadas com as atividades simbólicas e a aprendizagem (problemas na meta-representação/metacognição) e afirmam que ao contrário das doenças mentais o autismo deve ser tratado principalmente na educação com terapias de apoio e somente em casos extremos utilizar o tratamento psiquiátrico [...] (PASSERINO e SANTAROSA, 2003, p.3).

Os critérios atuais de diagnósticos do TEA, segundo o DSM 5 da APA (AUTISMO E REALIDADE, 2011) são:

1) Déficits persistentes na comunicação social e nas interações, clinicamente significativos manifestados por: déficits persistentes na comunicação não-verbal e verbal utilizada para a interação social; falta de reciprocidade social; incapacidade de desenvolver e manter relacionamentos com seus pares apropriados ao nível de desenvolvimento.

2) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos dois dos seguintes: estereotipias ou comportamentos verbais estereotipados ou comportamento sensorial incomum, aderência excessiva à rotinas e padrões de comportamento ritualizados, interesses restritos.

3) Os sintomas devem estar presentes na primeira infância (mas podem não se manifestar plenamente, até que as demandas sociais ultrapassem as capacidades limitadas).

4) Os sintomas causam limitação e prejuízo no funcionamento diário.

Como é possível perceber, há diversas variações nos níveis de autismo, com níveis mais brandos ou mais severos, e ainda, segundo Chequetto e Gonçalves (2015, p.210) "é possível observar que vários indivíduos diagnosticados com o mesmo tipo de autismo podem ter perfis e características próprios, diferentes uns dos outros". No trabalho desses mesmos autores, segundo o modo de se trabalhar os conteúdos matemáticos com esses alunos, o

ensino se estabelece pelas percepções que são aos poucos adquiridas, a partir das atividades realizadas em sala de aula ou com outras metodologias, como na sala de informática. Desta forma, as observações são muito importantes e não devem ficar restritas apenas às atividades que dizem respeito à Matemática, mas que devem ser presenciadas também outras que diz respeito à interdisciplinaridade.

O papel do professor, segundo Marinho (2015), é extremamente importante, além do diagnóstico médico e pedagógico para que o professor fique esclarecido sobre os problemas específicos do aluno, fica evidente que "[...] só conhecendo as áreas fracas (áreas de aprendizagem onde se verificam lacunas e dificuldades por parte do aluno), e as fortes (onde a criança demonstra mais capacidades), é que poderemos intervir oportunamente" (MARINHO, 2015, p. 42). Para que as pessoas com deficiência possam ascender nos seus estudos, o grande desafio é fornecer metodologias e recursos didáticos adequados a pessoas com deficiência.

Chequetto e Gonçalves (2015) apontam o uso de jogos e materiais manipuláveis como ferramentas capazes de estimular o aprendizado do autista. Outro método bastante utilizando no Brasil e no mundo para a aprendizagem de pessoas com TEA, que tem seus princípios baseados na teoria comportamental, é o método TEACCH - Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências relacionadas à Comunicação, do inglês Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children. Esse método foi criado por Eric Schoppler em 1972 no Departamento de Psiquiatria da Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill, para atender crianças portadoras de autismo ou psicose infantil como era mais comum na época. O Método TEACCH pode ser classificado como um método psicoeducacional, da área da pedagogia terapêutica ou clínica educacional.

Segundo Orrú (2009), o programa TEACCH indica os comportamentos que devem ser trabalhados e especifica a maneira operacional de abordá-los, "[...] Ele possibilita o desenvolvimento de repertórios que são usados para avaliar os aspectos referentes à interação e organização do comportamento, além do desenvolvimento do indivíduo nos diferentes níveis" (ORRÚ, 2009, p.61).

As pessoas com TEA são mais capazes de adquirir aprendizados numa proposta de atividade estruturada, que é um dos princípios do método TEACCH, em vez de uma intervenção terapêutica de caráter mais livre e interpretativo. Ela responde melhor aos sistemas organizados, ou seja, é colocando as coisas em um padrão definido de organização que o mesmo poderá ter compreensão do que lhe é demandado pelas outras pessoas. Além disso, o método TEACCH utiliza estímulos visuais e áudio-cinestésico-visuais.

Os princípios do TEACCH também enfocam que é muito difícil e mesmo improvável que um autista construa a generalização do que aprendeu e a realização de analogias; por isso, a importância de estruturar o ambiente com símbolos e direcionar suas atividades (ORRÚ, 2009 p.61). Essas e outras premissas traçaram nosso direcionamento para as análises realizadas com nosso aprendiz com TEA utilizando a metodologia apresentada na sequência.

Metodologia e campo de pesquisa

O trabalho se configura de cunho qualitativo, baseado no estudo de caso (TRIVIÑOS, 1987), em que o aluno é acompanhado durante sua vida acadêmica na Instituição de Ensino matriculado, a fim de trazer contribuições e experiências para a área de Educação Matemática presenciadas em situações de inclusão de alunos com necessidades especiais.

Para atingir os objetivos iniciais da pesquisa, foram feitas observações diretas do principal participante, que é um aluno com TEA, e observações indiretas com pessoas que fazem parte de sua vivência, como colegas, professores, pais, coordenador de curso, psicopedagoga entre outros que fizeram parte do estudo de campo. Essas observações, diretas e indiretas, teve um caráter de intervenção de um dos pesquisadores no campo de pesquisa, com os registros das principais ocorrências e atividades realizadas em um Diário de Campo, além da análise de uma de suas avaliações escritas realizada com o aluno, além das pesquisas bibliográficas.

Com o Diário de Campo, analisamos questões em relação à variedade de perfis do aluno com TEA, nas aulas de Matemática. Segundo Gomes (2015), o autismo é caracterizado por alterações sociais e de comunicação e por interesses restritos e que o perfil das pessoas afetadas varia muito de uma pessoa para outra.

> Pode-se ter uma pessoa com autismo muito comprometida, com dificuldades graves de interação social, que não fala, que apresenta muitas alterações comportamentais e *déficits* cognitivos significativos, assim como outra pessoa com autismo com sintomas tão brandos, que fala, lê, escreve e interage bem socialmente, que um olhar leigo pode não perceber que a pessoa tem autismo (GOMES, 2015, p.15).

Com a avaliação escrita, analisamos também, assim como Gomes (2015) destaca em seu trabalho "Ensino de leitura para pessoas com autismo", alguns dos itens abaixo relacionados ao aprendizado e outros referentes às representações[2] Matemáticas:

2 As operações de tratamentos e conversões feitos com as representações semióticas em matemática não fazem parte do escopo do nosso trabalho, para um aprofundamento sobre este assunto recomendamos a obra de Raimond Duval, Registros Semióticos y Aprendizajes Intelectuales, Segunda Edición, Universidade del Valle, Colombia, 2004

- Aprendiz que não finaliza atividades simples.
- Aprendiz que não permanece sentado por muito tempo.
- Aprendiz que não realiza o tratamento matemático.
- Aprendiz que não realiza conversão de distintas representações matemáticas.

A partir dessas observações, destacaram-se algumas análises do ensino da Matemática e as habilidades do aluno relacionadas à identificação, leitura, escrita, transformação e conversão das várias representações matemáticas.

O Diário de Campo foi criado e editado por uma das pesquisadoras no "Google Docs"; um serviço gratuito da Web, Android e IOS que permitiu aos outros pesquisadores visualizarem os documentos de texto por meio do link compartilhado. A ferramenta permitia trabalhar off-line com o documento em Word e salvar na memória do dispositivo ou no próprio drive online de maneira automática. Com esta ferramenta, os pesquisadores tinham acesso rápido aos novos documentos e podia abrir os já existentes, criados pela professora de Matemática que acompanhava o aluno com TEA e sua turma. Mesmo a distância, além de acompanhar em tempo real o que a professora descrevia e interpretava sobre os fatos ocorridos em sala de aula, cada pesquisador fazia seus comentários e escrevia suas contribuições, compartilhando com os demais pesquisadores.

Os registros realizados pela professora, no Diário de Bordo, são caracterizados de duas maneiras, descritiva e interpretativa, segundo Fiorentini (2007),

> [...] a perspectiva descritiva atém-se à descrição de tarefas atividades, de eventos, de diálogos, de gestões e atitudes, de procedimentos didáticos, do ambiente e da dinâmica da prática, do próprio comportamento do observador etc. A perspectiva interpretativa, por sua vez, tenta olhar para a escola e a sala de aula como espaços socioculturais produzidos por seres humanos concretos, isto é, por sujeitos que participam da trama social com seus sentimentos, idéias (sic), sonhos, decepções, intuições, experiências, reflexões e relações inter-pessoais (FIORENTINI, 2007, p. 119).

Foram contempladas de forma equilibrada essas duas perspectivas, conforme as recomendações do autor, para que o diário não fosse meramente técnico ou muito genérico e superficial. Além do Diário de Campo e análise de uma avaliação escrita do aluno com TEA, foram realizadas pesquisas bibliográficas com a finalidade de enriquecer, trazer informações necessárias para as aulas de Matemática, informações sobre o aprendizado do aluno e inferir sobre o seu acompanhamento.

O campo de pesquisa foi a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Campo Mourão – PR, em específico nas aulas de Matemática do curso Técnico

Integrado em Informática, no qual o aluno com TEA cursava o primeiro ano, sendo uma das autoras participante deste trabalho a professora regente desse aluno.

A Universidade possui amplo espaço físico e professores qualificados. Tendo obtido o primeiro lugar em resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre as escolas de ensino médio da cidade (públicas e particulares), o que provavelmente motivou aos pais escolherem a referida unidade escolar; além de ser pública e ter ações voltadas à inclusão, promovendo a assistência de alunos com TEA e também de alunos com outras deficiências. Apesar da estrutura disponível nesse campus, ainda é pequeno o número de portadores de necessidades especiais em seu quadro discente (dois deficientes visuais, um deficiente físico e um autista).

A professora que está acompanhando a turma, em que o aluno com TEA está matriculado, possui formação inicial em Matemática e tem o doutorado na área de Ensino de Ciências e Matemática, ambos os cursos realizados na Universidade Estadual de Maringá-PR. A professora leciona há 21 anos na referida instituição.

O aluno com TEA aqui será chamado de JP e possuía na época quinze anos de idade. JP veio de uma escola particular, e era acompanhado por uma psicoterapeuta, Dra A*. No início do ano letivo, houve uma reunião onde ela expôs a situação do aluno. Dra A* informou que JP tem capacidades cognitivas, foi diagnosticado com Síndrome de Asperger, aos 9 anos, a partir de dificuldades de aprendizagem. Para ele, as áreas humanas são muito complexas, mas tem facilidade para a área de exatas. Em geral, os autistas são literais em termos de comportamento. Segundo a mãe (V*), JP costuma assistir vídeoaulas para aprender, se sente seguro e tem boa memória.

A terapeuta informou que os três primeiros meses seria um período de adaptação ao local, aos professores, às novas exigências. A mãe V* informou que estudar na UTF havia sido uma decisão de JP e a família estava apoiando; não sabiam como seria, mas estavam dispostos a dar essa chance a ele.

Dra. A*sugeriu que JP não fosse chamado diretamente, que não fosse pedido à opinião dele, pelo menos enquanto não soubéssemos a reação dele. Esse cuidado foi sugerido porque a reação dele não seria previsível e porque a turma não seria informada, a princípio, dos problemas de JP e uma reação brusca de JP poderia impedir novas amizades na turma.

Também foi sugerido não realizar trabalhos em grupo, porém, se fosse necessário, deveriam os professores dar possibilidades de fazer sozinho. Porém, informou que há outro aluno já conhecido do JP que poderia ser usado como referência em atividades grupais, o aluno G*. Em relação às aulas, Dra A* sugeriu aulas sem analogias ou falas compridas.

JP foi acompanhado durante um ano letivo pela professora pesquisadora com a escrita do Diário de Campo, com observações das aulas e do acompanhamento extra classe, nos horários de atendimento ao aluno. No segundo semestre, foram realizadas pelos pesquisadores as análises bibliográficas e as análises de uma prova escrita.

Semanalmente havia três aulas de Matemática de 50 minutos, sendo uma na quarta, das 10h20 às 11h10 e outras duas na quinta, das 10h20 às 12h. Havia também três aulas de atendimento semanal ao aluno com presença opcional. Na ementa da disciplina de Matemática I para o primeiro ano do curso Técnico, consta: conjuntos numéricos, intervalos, sistema cartesiano ortogonal, função, função do 1° e 2° graus, inequações de 1° e 2° graus, domínio de função real, função definida por várias sentenças, função modular, função exponencial, logaritmo, função logarítmica, sequências, PA e PG.

Sabemos que ensinar Matemática para a maioria dos alunos ditos normais não é fácil e ensinar Matemática às pessoas com TEA está sendo um novo desafio para todos os professores; uma vez que estão chegando cada vez mais, às nossas salas de aula, alunos com deficiência inseridos no processo de inclusão. Para isso, o pouco encontrado das pesquisas bibliográficas de trabalhos já realizados foi relacionado com a reflexão sobre a ação dentro da sala de aula, que na sequência são descritas com o Diário de Campo e analisadas nos tópicos seguintes.

Diário de Campo

Destacamos aqui alguns pontos importantes descritos pela professora no Diário de Campo que foram tomados como referências para a compreensão das habilidades, dificuldades e desenvolvimento escolar do aluno JP e que serviram tanto para a preparação das aulas quanto para as análises da pesquisa.

No horário de atendimento, tempo no qual o professor deve estar à disposição dos alunos para esclarecer dúvidas, o JP ficou de comparecer, mas compareceu apenas algumas vezes antes da prova, durante todo ano letivo. JP foi interrogado por que não procurava a professora no horário de atendimento e ele disse que não sabia onde seria ou porque estava ocupado com outras atividades de outras disciplinas. Um dia que compareceu ao atendimento, antes da prova, a professora perguntou se ele havia conseguido fazer os exercícios que ela havia deixado, ele respondeu que estava muito ocupado estudando para a prova de Química que seria realizada no dia seguinte e que depois ele estudaria Matemática e na semana seguinte iria ao atendimento.

Na aula realizada sobre função modular, módulo de funções quadráticas, e as translações horizontal e vertical, JP pegou o caderno e fez um gráfico de uma função afim. JP prestava bastante atenção, mas nesse dia ele estava bastante ansioso, balançando bastante as pernas; não estava sentado no local usual (geralmente sentava em frente à mesa da professora).

Passou a sair para tomar água e a professora ficou preocupada com essas saídas, pois não aconteciam antes. Um ponto importante: ele sempre olhava nos olhos da professora para falar com ela.

Na aula seguinte, JP chegou atrasado, alegando que a fila para comprar lanche na cantina estava muito grande. O tema da aula deste dia foi Equações e inequações modulares. A professora explicou confrontando o registro algébrico e o gráfico. Ele parecia ter entendido, mas continuava sem fazer exercícios em sala, como em outras aulas. Para casa, a professora deixou tarefas que poderiam ser realizadas em grupo. Eram tarefas que pediam para escrever as funções algébricas de algumas figuras já dadas, e que pediam para escrever as funções que geravam um logotipo escolhido pelo grupo. Havia um prazo para entrega no Moodle.

Em outras aulas, JP chegou outra vez atrasado, alegando sempre que a fila para comprar lanche na cantina estava muito grande. Não fazia os exercícios solicitados em aulas passadas e não se manifestava em relação às tarefas em grupo. Afirmava sempre estar estudando para Química. No final da aula, a professora escreveu no quadro os seus horários de atendimento, com as respectivas salas.

A professora chegou à sala, às 7h30, para o atendimento. JP estava ansioso no corredor, indo na direção da professora. Depois dos cumprimentos, a professora perguntou se ele havia feito os exercícios e se tinha alguma dúvida. Voltou a dizer que estava estudando Química. A professora puxou conversa, falando do cabelo (ele parecia que estava ficando cada dia mais vaidoso). Ele disse que já sabia o que queria para o futuro: ser um campeão em tênis de mesa - participar de uma olimpíada era o seu sonho. Disse que haveria um campeonato na cidade, Ranking de tênis de mesa, cuja próxima etapa aconteceria no dia 24 de setembro e que iria participar. Falou que já tinha uma medalha de segundo lugar nesse campeonato. Comentou que treinava todos os dias em casa (tinha uma bola de tênis de mesa no bolso, mostrou à professora). A professora perguntou sobre os horários para ele estudar também. Disse que seus pais estabeleceram horários para treinar e para estudar. Em seguida, a professora chamou para fazer os exercícios de Matemática, ele disse que iria estudar Química, porque a prova seria naquele dia. Pegou o material e saiu da sala.

Em outra aula, ao ser interrogado por que há um bom tempo não escrevia nada nas aulas de Matemática, JP respondeu que não havia fatos relevantes. Nas aulas, JP continuava saindo para tomar agua, prestava atenção, olhava pra a professora, mas se impacientava facilmente.

No início do mês seguinte, a professora passou uma atividade prática, na qual os alunos deveriam analisar a despoluição de um lago. Foram usados um poluente (café) e água limpa. Numa garrafa pet, eles deveriam colocar 1800 ml de água limpa e 200 ml de poluente. Depois, fazer trocas: tirar 2 copos dessa água poluída e inserir 2 copos de água limpa, em seguida analisar e escrever a quantidade de poluente ainda no recipiente. Esse procedimento deveria ser repetido 5 vezes. O experimento foi usado para introduzir função exponencial. Nele, os grupos estavam tendo dificuldades de analisar o percentual de poluente que havia no recipiente, e escrever uma fórmula que representasse na troca t. No grupo do JP (com 4 pessoas), ele ficou meio de lado, não participou ativamente, embora os integrantes o tivessem chamado. A professora foi chamada para ajudar no entendimento de uma questão, ela fez algumas colocações no sentido de orientar o entendimento do que estava acontecendo e pediu para que eles discutissem. A professora chamou JP para participar e ele respondeu "não sou muito bom em dar minha opinião". Os alunos entregaram os trabalhos, mas não foi analisado com mais detalhes para esta pesquisa porque JP pouco participou.

Semana anterior houve prova de função definida por partes. JP pediu pra fazer a prova em outro momento, sozinho, realizando na semana seguinte. Respondeu a prova em menos de 20 minutos, mas não completamente. Perguntou se poderia deixar uma questão em branco (a de gráficos) porque não sabia fazer. Quando a professora foi discutir as resoluções com ele, percebeu que ele usava muito o registro numérico. Para resolver uma equação, ele testava as possibilidades de resposta, na maioria das vezes. Disse que a representação gráfica ajudava-o a entender e que assistia vídeoaulas do professor Ferretto[3] para estudar para as provas. A professora perguntou por que ele assistia vídeoaulas e se as aulas assistidas em sala não eram suficientes. Ele disse "sozinho eu consigo me concentrar melhor", mas disse que o barulho da turma não atrapalhava. Nesse ponto questiona-se: ele tem que assistir vídeoaulas para aprender? Não está perdendo tempo em sala regular?

A professora aproveitou para perguntar a ele se haveria algum problema se desse uma atividade na qual os alunos deveriam sortear um exercício e explicar para a turma, ele disse

[3] Aulas disponíveis em https://www.youtube.com/user/professorferretto. Segundo o aluno, assistiu a várias vídeoaulas, mas se identificou mais com a forma como esse professor fazia as suas.

que não se sentiria bem com isso, mas a professora perguntou se ele não estava interessado em enfrentar um desafio, e ele topou.

Numa aula quando JP chegou, ele foi cumprimentar com abraço 3 meninas (N*, E* e C*), em seguida, quando chegou um outro colega o J*, ele cumprimentou "batendo" as mãos (cumprimento normal dos meninos). Ele foi para o quadro escrever os nomes dos animes que ele assistia. Cada pessoa que chegava ele olhava, se a pessoa olhasse pra ele, ele cumprimentava e abraçava (no caso das meninas, fez isso com A*) – a professora percebeu que as pessoas passavam por ele, mas não davam atenção. Desta forma ele se recolhia. Ele tentou se aproximar de um grupo que estava assistindo um vídeo, como ninguém deu atenção pra ele, ele saiu da sala. Por várias vezes, na primeira aula (50 minutos) ele entrou na sala, olhava para as pessoas e saia. Dava a impressão que ele gostaria que alguém viesse conversar com ele.

A professora puxou conversa sobre os animes que ele assiste, ficando de assistir alguns pra conversar com ele e ele sugeriu buscar "BLEACH"; disse que o anime que ele mais gostava de assistir é aquele que estava assistindo no momento, Hunter X Hunter, mas que gosta muito do YU-GI-OH.

JP nunca fez muitos exercícios em sala, e com o passar do tempo ia fazendo menos ainda. A professora sugeriu um trabalho diferente: elaborar uma revista na qual eles colocassem seus gostos, associados a um tema estudado durante o ano, mas mesmo assim JP não se interessou em fazer.

Ele não tinha um acompanhamento contínuo por parte da pedagoga, apesar dela ter sido sempre muito solícita, mas passou as informações à professora e depois apenas perguntava sobre ele nas reuniões pedagógicas (1 vez por bimestre). Quando a professora ia até ela perguntar sobre JP, ela atendia muito bem, mas sem muitas contribuições. Segundo a pedagoga, o JP adquiriu maior autonomia desde que entrou no curso técnico. Está vindo sozinho de ônibus para a aula e fica responsável por seus estudos com a supervisão dos pais.

A professora marcou atendimento individual com ele, também para força-lo a escrever as respostas dos exercícios propostos, em vez de apenas discutir como era de costume. Quando ele não sabia uma resposta, a professora tentava conseguir dele possíveis soluções até ele escrever a resolução.

Análises e discussões dos dados

Em relação ao perfil das pessoas com autismo, conforme apresenta o laudo médico (CID2 F84.0 – Autismo Infantil), JP apresentava facilidade para compreender conceitos

lógicos, mas apresentava dificuldade em transcrever seu raciocínio para o papel. Prestava atenção nas aulas, mas não escrevia nada.

No Diário de Campo, quando a professora solicitou à mãe para que JP comparecesse no atendimento ao aluno, inferimos que a presença dos pais em relação aos seus estudos era sempre solícita e eles sempre se dispuseram a colaborar e incentivar o aluno. O pedido da professora à mãe para que JP comparecesse aos atendimentos foi para que tomasse conhecimento, pois na escola anterior ele não tinha essa possibilidade e esse apoio.

O fato de JP sempre explicar que estava ocupado estudando para a prova de Química, de assistir sempre vídeoaulas para estudar ou de estar sempre desenhando os animes que assistia demostrava uma certa obsessão na manutenção de rotinas, conforme Cruz (2011) "uma das características chave do autismo era a obsessiva manutenção de rotinas, a qual levava a uma limitação na variedade de atividades espontâneas, assim como a inabilidade no relacionamento interpessoal (CRUZ, 2011, p. 30)".

Apesar de JP apresentar-se sempre impaciente, entrando e saindo da sala ou chegando mais tarde para a aula, foi possível perceber que os estímulos visuais que a professora utilizava atraía a atenção de JP. Em geral isso acontecia no decorrer da explicação do conteúdo com *slides* no Power Point e com o apoio do *software* matemático Geogebra que a professora utiliza normalmente em suas aulas. Os desenhos de gráficos, as aulas organizadas em padrão que a professora utilizava estímulos visuais e áudio-cenestésico-visuais citados, além das vídeoaulas e leitura em voz alta das provas, vão de encontro com as propostas sugeridas em Orrú (2009) com o programa TEACCH. Ao contrário do que acontece na maioria dos casos de autismo, JP sempre olhava nos olhos da professora para falar com ela, trazendo confiança à professora para continuar a trabalhar dessa forma com JP.

A aula de despoluição de um lago foi uma alternativa para sanar as dificuldades de JP em relação a participação e a discussão do que estava sendo estudado, fazendo-o trabalhar em grupo e conversar com os amigos; o que talvez tenha ajudado a tornar-se mais sociável em aulas posteriores, como se pôde constatar no Diário de Campo. O seu interesse por praticar tênis de mesa demonstra sua propensão por atividade sinestésicas; fatos que deveria ser levado em conta sempre ao preparar as aulas e avaliações.

As avaliações do terceiro e quarto bimestres foram realizadas individualmente de forma oral, pelo fato de JP escrever pouco e a professora apresentar dificuldades em avaliá-lo com o pouco que escrevia. No primeiro bimestre, as duas provas foram realizadas por ele junto com a turma, no mesmo ambiente. Pela dificuldade da professora compreender as respostas dadas por JP, já que escrevia pouco, e assim poder avalia-lo mais adequadamente,

ela optou por fazer provas individuais de forma que tivesse a oportunidade de explicar o seu raciocínio. Com isso, inferimos que as dificuldades na motricidade fina ou global de JP, para escrever resoluções de um exercício ou desenhar gráficos com mais precisão, acabaram sendo compensadas com o estímulo áudio-cenestésico de avaliações orais de acordo com o programa TEACCH (ORRÚ, 2009).

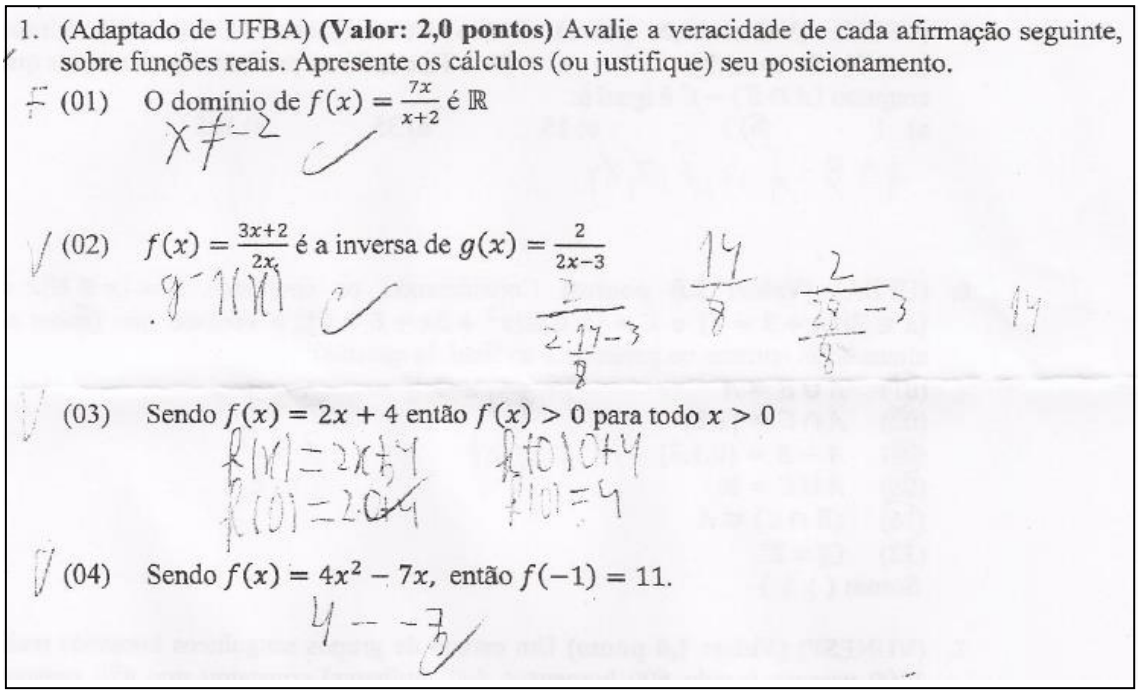
A avaliação aqui analisada foi de recuperação que substituiria a nota parcial 1 já lançada, se fosse maior. A prova foi composta por oito questões sobre o conteúdo de funções, com uma questão de verdadeiro ou falso, na questão 1, quatro questões de múltiplas escolhas, nas questões 2, 3, 5 e 6 e três questões envolvendo situações problemas, nas questões 4, 7 e 8. A prova aplicada a JP estava no modelo tradicional e não houve adaptação por ser uma das primeiras provas realizadas e pelo pouco conhecimento que a professora ainda tinha do aluno, seguindo os mesmos parâmetros que as provas aplicadas à turma, com a única diferença de ser realizada de forma oral com JP.

O tempo máximo para sua realização foi de 2 horas/aulas, mas JP resolveu-a, aproximadamente, em uma hora relógio. JP permaneceu lendo a avaliação durante quinze minutos, para depois começar a resolver. Esse tempo não foi estipulado inicialmente, porém, a professora percebeu sua ansiedade ao começar a balançar seus pés e a olhar para fora da sala. A professora foi até ele e perguntou-lhe se queria que ela lesse a prova, respondendo com prontidão que sim e mostrando-se uma maior interação e comunicação com a professora.

Na primeira questão, verdadeiro ou falso, os conceitos de domínio, função inversa e paridade foram sendo discutidos e a professora pôde perceber que JP tinha a compreensão conceitual sobre o assunto tratado, porém tinha dificuldade em registrar, ou seja, escrever uma resposta para o enunciado.

Algumas vezes, foi necessário pedir que ele escrevesse a resposta, confirmando a formalização do conhecimento avaliado, o qual obteve uma nota integral para essa questão, mais por suas respostas orais que demonstravam seus conhecimentos, que por suas respostas escritas, conforme figura 1.

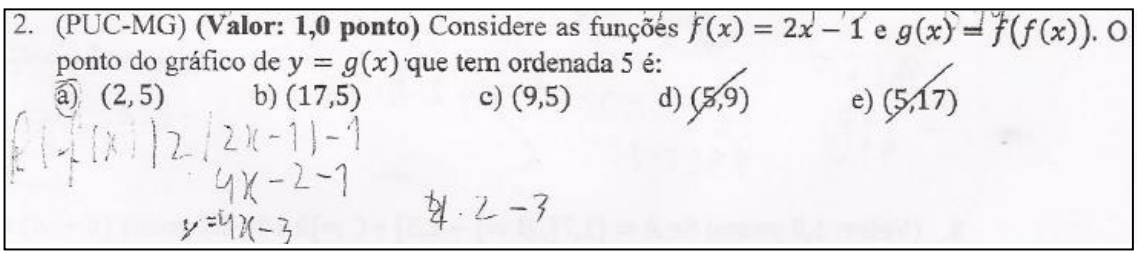
Figura 1: Respostas de JP para a primeira questão.



Fonte: arquivo dos autores.

Na questão 2, JP marcou a resposta com tranquilidade, figura 2, apesar da confusão na notação de pontos apresentada em cada item, por meio de par ordenado, precisando realizar mais leituras. Pode-se perceber que JP realizou uma aplicação correta para o tratamento algébrico de funções compostas, o que favoreceu chegar ao resultado da questão. Destacamos que a resolução desta questão poderia ser realizada por tentativa e erro, com os pontos já apresentados em cada alternativa, ou pelo próprio conceito algébrico de funções compostas; fato que garantiu a compreensão do conceito por JP.

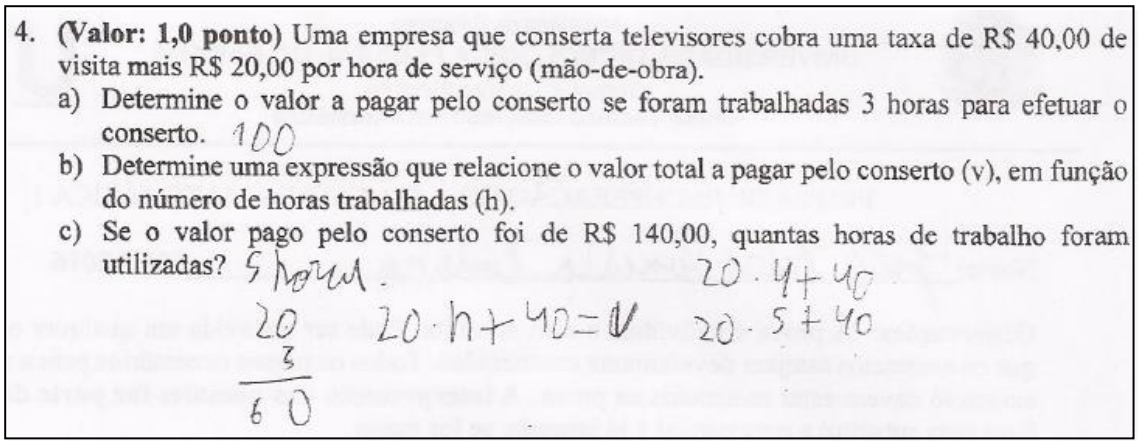
Figura 2: Respostas de JP para a segunda questão.



Fonte: arquivo dos autores.

Na questão 3, JP soube interpretar a função dada e analisar o que tinha que fazer, confundindo-se apenas com o $2 + \sqrt{2}$ em que apresentava a soma de um racional com um irracional. Na questão 4, figura 3, a professora precisou ler duas vezes, assim como na questão 7 em que se apresentava uma situação problema da realidade.

Figura 3: Respostas de JP para a quarta questão.


4. **(Valor: 1,0 ponto)** Uma empresa que conserta televisores cobra uma taxa de R$ 40,00 de visita mais R$ 20,00 por hora de serviço (mão-de-obra).
   a) Determine o valor a pagar pelo conserto se foram trabalhadas 3 horas para efetuar o conserto. 100
   b) Determine uma expressão que relacione o valor total a pagar pelo conserto (v), em função do número de horas trabalhadas (h).
   c) Se o valor pago pelo conserto foi de R$ 140,00, quantas horas de trabalho foram utilizadas? 5 horas.

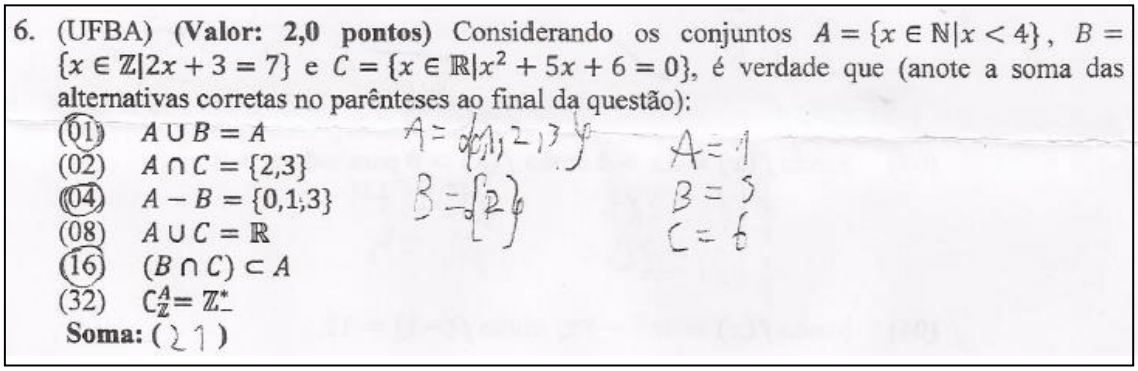
20 · h + 40 = V
20 · 4 + 40
20 · 5 + 40
20 / 3
60

Fonte: arquivo dos autores.

JP realizou sozinho as anotações, embora ele precisasse ir falando alto cada passo realizado, como uma forma de raciocinar sozinho na resolução. Desta forma, forneceu a resposta oral, mas sem escrevê-la de maneira explícita.

A partir da questão 5 em diante, em que já havia passado 40 minutos, JP começou ficar impaciente. Escreveu os conjuntos sem problemas, na questão 6, usou um rascunho para resolver com a fórmula de Bhaskara e encontrar os elementos de C, mas não sabia o que era C_z^A, figura 4.

Figura 4: Respostas de JP para a sexta questão.


6. (UFBA) **(Valor: 2,0 pontos)** Considerando os conjuntos $A = \{x \in \mathbb{N} | x < 4\}$, $B = \{x \in \mathbb{Z} | 2x + 3 = 7\}$ e $C = \{x \in \mathbb{R} | x^2 + 5x + 6 = 0\}$, é verdade que (anote a soma das alternativas corretas no parênteses ao final da questão):
   (01) $A \cup B = A$
   (02) $A \cap C = \{2,3\}$
   (04) $A - B = \{0,1,3\}$
   (08) $A \cup C = \mathbb{R}$
   (16) $(B \cap C) \subset A$
   (32) $C_{\mathbb{Z}}^{A} = \mathbb{Z}^*_-$
   Soma: (2 1)

A = {0,1,2,3}
B = {2}
A = 1
B = 5
C = 6

Fonte: arquivo dos autores.

Já na última questão 8, JP disse que estava com fome e saiu para almoçar, deixando de resolver esta questão.

Pode-se observar, na análise desta avaliação, que JP realizava os tratamentos matemáticos necessários. Não usava calculadora para nada, realizava as contas no ambiente lápis papel. Por esse motivo, precisava de um tempo maior. No entanto, JP resolvia melhor situações orais, com respostas mais inteligíveis do que as escritas.

As conversões de distintas representações matemáticas também eram realizadas por JP, em geral, mentalmente. Conseguia converter da língua natural para a representação numérica, mas não registrava todos os passos usados no processo. Ele trabalhava muito mentalmente, por isso, a importância de se trabalhar com ele as avaliações e aulas nos processos orais.

Considerações finais

Nas primeiras buscas bibliográficas, constatamos que o TEA é caracterizado por alterações sociais e de comunicação e por interesses restritos e que, segundo Gomes (2015), o perfil das pessoas afetadas varia muito de uma pessoa para outra. No Caso de JP, pôde-se constatar, por meio do Diário de Campo, que ele não é muito comprometido com as aulas de Matemática apesar de ir bem, tem algumas dificuldades de interação social, mas que fala, lê, sem alterações comportamentais significativas e com um principal problema, o de escrever quase nada que acaba agravando e necessitando de acompanhamento diferenciado.

Levamos em conta estas questões em relação à variedade de perfis das pessoas com TEA e consideramos as análises do ensino de Matemática, com habilidades complexas e que direcionariam as atividades futuras. Assim como Gomes (2015) no seu trabalho “Ensino de leitura para pessoas com autismo”, inferimos que JP era um aprendiz que finalizava atividades simples, não permanecia sentado por muito tempo, realizava poucas conversões com distintas representações matemáticas e realizava apenas o tratamento no registro algébrico.

Inicialmente, o aluno foi estimulado a trabalhar em grupo, mas com um aluno já conhecido dele. Aos poucos esse aluno foi se afastando e não querendo participar do grupo com o JP. A professora tentou inseri-lo em outro grupo, no qual os componentes conversavam um pouco mais com o JP. Porém, JP não rendeu a contento. Não participava efetivamente dos trabalhos e esse grupo deixou de aceita-lo. Ao final do ano letivo ele estava ainda mais isolado na turma, preferindo cada vez mais atividades individuais. Em uma determinada ocasião, ele até aceitou a possibilidade de apresentar um exercício no quadro para toda a turma, mas no dia de fazê-lo, desistiu e pediu pra fazer individualmente.

Em termos acadêmicos, ele tinha ótimo raciocínio, compreendia o conteúdo, mas tinha dificuldades em expressar-se por escrito suas resoluções matemáticas. Tanto que as provas foram orais para que tivesse um tempo pra pensar nas questões e tentasse resolver; depois da professora ler o que estava escrito e pedir para que ele explicasse as suas resoluções.

Apesar dos princípios do TEACCH enfocar que é muito difícil e mesmo improvável que um autista construa a generalização do que aprendeu, JP podia fazer isso, de certa forma. Quando ele teve que encontrar uma função de 1º grau para uma determinada situação simples, ele fez a partir da análise do comportamento para alguns valores dados da situação apresentada. Levava algum tempo, mas era possível fazer algumas generalizações.

Para JP, quanto mais estruturada e ordenada era a aula, mais ele podia compreender o tema. Ao final, era mais difícil ele ficar na aula quando a aula requeria relacionar diversos conteúdos, como por exemplo, na resolução de equações quadráticas. Quando se comparava os métodos de resolução entre as inequações deste tipo e as de primeiro grau, por exemplo, ele sempre saia da sala para tomar agua. Portanto, foi necessário seguir um roteiro de aula mais ordenado, escrevendo no quadro e ressaltando os passos a serem seguidos na resolução.

O fato de JP chegar atrasado às aulas, de não fazer os exercícios solicitados em aulas passadas e não se manifestar em relação às tarefas em grupo é tido como um comportamento comum do autista. Alguns psicólogos como Fialho (2012) chamam de esquiva essas ocorrências, quando ele quer se ver livre da situação e usa uma estratégia para isso e, quando obtém resultados satisfatórios, continua usando sempre e reforçando, assim, o comportamento de fuga como ocorria nas aulas de matemática.

Neste caso, um(a) psicólogo(a) comportamental poderia ajudar JP pra manejar esse comportamento e identificar o porque estava ocorrendo essa fuga. O psicólogo(a) poderia identificar algumas informações a mais sobre o que ocorreu antes de aparecer esse comportamento e sugerir, junto com a professora, adaptações nas aulas e atividades, pra que ele se sentisse mais seguro e motivado nas aulas. Um fato que poderia ser investigado pelo psicólogo(a) e que poderia ter influenciado o comportamento de JP foi que, nesse período ele ficou sabendo que o torneio, que tanto desejava participar, havia sido cancelado por falta de verba na prefeitura.

O interesse de JP pelos animes, foi utilizado de acordo com a ideia do TEACCH, ou seja, adaptar atividades utilizando esses interesses pra que o aluno se sentisse motivado a fazer ou usar esses interesses como reforçador do comportamento adequado. Ao final do ano letivo, ele fez um esboço de revista com animes, uma ideia que para trabalhos futuros poderia

ser utilizada nas aulas de matemática. Percebe-se aqui que, de modo tímido, foi usado o interesse dele e ele se sentiu melhor na aula.

Apesar de seu interesse em Química, sua média final foi próxima de 6, média mínima para aprovação, assim como em Matemática com média mínima 6,4. JP finalizava atividades simples, porém isso só podia ser percebido pelas provas orais, pois durante as aulas ele escrevia muito pouco, mesmo havendo mais tempo para realizar as atividades.

Pelas observações realizadas em sala de aula, foi recorrente notar que as aulas na presença de JP necessitaram de um maior envolvimento da professora, novos planejamentos, produzir e adquirir conhecimentos sobre o tema numa constante ação e reflexão dos acontecimentos obtidos em sala de aula, a fim de avaliar a interação, organização, comportamento e desenvolvimento de JP.

Concluímos em destacar a necessidade de uma parceria maior com um(a) psicólogo(a) comportamental pra ajudar a entender o porquê de JP estar utilizando o comportamento de fuga (esquiva) nas aulas de matemática e que a professora na época não considerava algo tão relevante, por falta de experiência. A psicóloga não deu apoio naquele momento porque os servidores técnicos administrativos, categoria na qual ela se encaixa, estavam em greve por um longo período.

Todos os alunos, independentes de quaisquer características que possuam, podem aprender; este é o princípio básico da Educação Inclusiva. A importância de um bom planejamento, principalmente quando trabalhamos com alunos com TEA, dependerá de suas especificidades, levando em consideração desde seus comportamentos até o seu tempo de aprendizado. Porém, destaca-se a importância da ação colaborativa e maior envolvimento entre professores/auxiliares/pais.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 Suplemento del manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales**. 5ª edición, Septiembre 2016. Disponível em http://dsm.psychiatryonline.org/pb-assets/dsm/update/Spanish_DSM5Update2016.pdf Última visita 25/01/2017.

AUTISMO REALIDADE. **O que é Autismo – Perguntas e Respostas**, 2011. Disponível em: http://autismoerealidade.org/artigos-sobre-autismo/folder-o-que-e-autismo/. Última visita 24/01/2017.

BRASIL. **Lei 12.764** de 27 de Dezembro de 2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. **Lei 13.146** de 06 de Julho de 2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

CHEQUETTO, J. J.; GONÇALVES, A. F. S. Possibilidades no Ensino de Matemática para um aluno com autismo. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, ISSN 2236-2150 – V. 05, N. 02, p. 206-222, Outubro, 2015. Disponível em: http://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/427. Última visita em: 12/04/2016.

CRUZ, C. A. C. **Ao encontro da inclusão:** Uma tentativa de promover a autonomia e o sucesso de uma aluna com autismo, na disciplina de Matemática, através de estratégias de aprendizagem cooperativa. Dissertação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto da Educação, Lisboa, 2011. Disponível em: http://recil.ulusofona.pt/handle/10437/5761/browse?value=AUTISMO&type=subject. Última visita em:12/04/2016.

FIALHO, J. **Autismo:** Lidando com comportamentos socialmente inadequados, 2012 Disponível em: http://www.comportese.com/2012/05/autismo-lidando-com-comportamentos-socialmente-inadequados. Último acesso em 08/02/2017.

FIORENTINE, D. & LORENZATO, S. **Investigações em Educação Matemática**. Coleção Formação de Professores. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GOMES, C. G. S. **Ensino de leitura para pessoas com autismo** – Curitiba: Appris, 2015.

LAMPREIA, C. Os Enfoques Cognitivista e Desenvolvimentista no Autismo: Uma Análise Preliminar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2004, 17(1), pp.111-120. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22311.pdf. Última visita em 12/04/2016.

MARINHO, I. S. N. **A Comunicação matemática a crianças autistas**. Relatório de Atividade Profissional II Ciclo de Estudos Em Ciências da Educação - Educação Especial. Universidade Católica Portuguesa. Braga, 2015. Disponível em: http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/18365. Última visita em 12/04/2016.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação:** Interação social no cotidiano escolar - Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

PASSERINO, L. M., SANTAROSA, L. M.C. Experiência no atendimento de Autistas e outros transtornos invasivos do desenvolvimento pela RedEspecial-BR. **XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação** - NCE - IM/UFRJ 2003. Disponível em: http://www.nce.ufrj.br/sbie2003/publicacoes/poster04.pdf. Última visita em: 12/04/2016.

REDE PSI. **Aplicação do método TEACCH com Intervenção Psicoeducacional em um Autista.** Disponível em: http://www.redepsi.com.br/2008/07/28/a-aplica-o-do-m-todo-teacch-como-interven-o-psicoeducacional-em-um-autista/ Ultima visita 26/05/2016

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

USO DE UMA TECNOLOGIA ASSISTIVA NA ABORDAGEM DO CONCEITO DE PI PARA ALUNOS SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Anyla Laíse Santos
Licencianda em Matemática
Universidade Federal de Pernambuco – anylalaise25@hotmail.com

Jean Martins de Arruda Santos
Licenciando em Matemática
Universidade Federal de Pernambuco – martinsarruda57@gmail.com

Tânia Maria Goretti Donato Bazante
Doutora em Educação
Universidade Federal de Pernambuco – taniabazante@gmail.com

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo apresentar o relato de uma experiência vivenciada em uma escola do município de Toritama/PE, sobre a aplicação de uma Tecnologia Assistiva (TA) para alunos surdos do 9º ano do Ensino Fundamental. A referida TA foi um material manipulável, onde utilizamos para a abordagem do conceito do número *pi* (conhecido simbolicamente por π π . Observamos e analisamos as potencialidades e limitações da TA no que concerne a abordagem de *pi*, para uma aprendizagem efetiva dos alunos surdos. Percebendo que o material manipulável poderia ser adaptado para a promoção da aprendizagem significativa dos alunos, resolvemos vivenciar em sala de aula o uso desse material. A ideia de vivenciar o ensino com a TA surgiu a partir de estudos e discussões realizadas pelos autores do trabalho em momentos de estudos de disciplinas durante a formação inicial, e se consubstancia com o Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência - LAPPUC, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CNPq. Procuramos proporcionar aos alunos a compreensão do significado de *pi* através do material manipulável. Os resultados da intervenção mostraram que a vivência com esse tipo de material, possibilita um movimento na dinâmica do ensinar e aprender aos estudantes que mobiliza o gosto e a atenção nas medições, evidenciando uma concentração maior para a aprendizagem do conceito abordado. Os estudantes apresentaram uma grande motivação na realização da proposta e, também, expressaram a compreensão de *pi* como um importante número na Matemática. Concluiu-se, a partir dos resultados obtidos, que a TA foi fundamental para a compreensão do conceito por trás deste número, corroborando para uma aprendizagem mais proveitosa e interessante. Além disso, notamos que a atividade proposta tornou menos abstrato o conceito abordado e mais significativa a aprendizagem dos alunos surdos.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva, Surdez, Educação Inclusiva, Número Pi, Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência na escola regular cresceu bastante desde a década de 1990. Entretanto, muitos desafios surgiram no processo de inclusão dos estudantes visando uma educação de qualidade para os mesmos. De acordo com Mantoan (apud VEROTTI; CALLEGARI, 2009, p. 15) "A escola regular é mais desafiadora e um ambiente desafiador é mais propício ao aprendizado". Nesse sentido, além do fortalecimento da aprendizagem, tem-se o aumento da tolerância e do respeito à diversidade na escola e, consequentemente, na sociedade.

Um dos principais objetivos da educação deve ser formar sujeitos críticos, participantes e atuantes. Nessa perspectiva, as atividades elaboradas pelos professores devem promover a participação de todos os alunos, sem exceção. Essa tarefa é muito importante, uma vez que o ensino precisa estar dentro de um contexto inclusivo, possibilitando a valorização da diversidade e o respeito às especificidades de cada aluno (MANTOAN, 2003).

É importante ressaltar que a escola como sendo um ambiente de divulgação e admissão do conhecimento, de formação crítica e social, precisa desenvolver novos recursos didáticos para a efetivação de um cenário propício à aprendizagem. Para isso, faz-se necessário compreender as contribuições que os recursos didáticos têm possibilitado para a construção do conhecimento e, portanto, criar condições para uma formação ampla dos aprendizes.

Ressaltamos que no processo educativo de muitas escolas é possível identificar uma resistência considerável ao uso das tecnologias disponíveis, quando estas deveriam também ser adotadas no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a familiaridade de crianças e adolescentes com diversos recursos tecnológicos.

No âmbito escolar, as Tecnologias Assistivas (TA) tornaram-se um importante recurso para a Educação Inclusiva. Segundo documentos nacionais tais tecnologias se caracterizam como uma área do conhecimento, que envolve dois ou mais sujeitos, e que engloba recursos, metodologias, práticas, com o objetivo de promover a atividade e a participação de pessoas com deficiência, visando a sua autonomia e a inclusão social.

Diante do exposto, objetivou-se neste trabalho apresentar o relato de uma experiência vivenciada em uma escola pública sobre a aplicação de uma TA para a abordagem do número "pi" (representado simbolicamente por π) a alunos surdos do Ensino Fundamental. Para tanto, apresentamos inicialmente algumas considerações sobre as TA na literatura; em seguida, discorremos sobre o Ensino de Matemática na Educação Inclusiva e, por fim, apresentamos o relato da experiência vivenciada.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Alguns estudos realizados preconizam que para a obtenção de sucesso no processo de inclusão de alunos com deficiência é preciso implementar mudanças pedagógicas significativas na prática de professores em sala de aula, abordando conceitos novos e recursos educacionais adaptados para a aprendizagem dos alunos (SANT'ANA, 2005; SÁ, 2007).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) é assegurado a oferta da Educação Especial nas escolas de ensino regular, sendo papel do sistema de ensino propor metodologias, currículos, recursos educativos etc. para o atendimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Diferente de algumas décadas atrás (como 1970 e 1980), atualmente professores e professoras que lidam com alunos com NEE têm acesso a diversos recursos tecnológicos que certamente podem ajudar na aprendizagem destes alunos. No Brasil, por volta de 2006, a TA começou a ser adotada como uma política pública através da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – SEDH/PR. Nessa época, foi criado o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), tendo como um de seus principais objetivos propor a elaboração de pesquisas referentes a TA.

Essas tecnologias tratam de uma área abrangente e relevante no que diz respeito à garantia da inclusão de pessoas com deficiência. A mesma vem tomando espaço e provocando grandes discussões dentro do âmbito educacional, se portando como instrumento de acessibilidade e inclusão.

Também podemos caracterizar a TA como sendo

> [...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapazes ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (ATA VII - COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS, CORDE/SEDH/PR, 2007, n.p.).

De um modo geral, as TA compõe-se de mecanismos que proporcionam aos alunos com deficiência mais independência e inclusão social. Assim, com o auxílio de tais tecnologias os alunos têm a possibilidade de participar ativamente das atividades presentes na escola regular, tornando-os sujeitos ativos na sua própria aprendizagem.

Ações movidas pela Secretaria de Educação Especial do MEC garantem que alunos com deficiência, e que estejam matriculados na rede pública de Educação, precisam receber do Estado responsável recursos ligados a TA, que proporcionem condições favoráveis à participação e aprendizagem destes alunos. Contudo, é relevante destacar que não está claro de onde surgirão os recursos referentes às TA, de modo a permitir a atuação do professor diante dos alunos com NEE (BERSCH, 2008).

Diante da crescente demanda de alunos com deficiência ao qual as instituições de ensino regular passam a acolher, a apropriação das TA fica cada vez mais difícil. Além disso, muitos professores encontram dificuldades para a obtenção ou desenvolvimento de estratégias que assegurem à inclusão destes alunos. Por outro lado, é importante pontuar que boa parte dos profissionais que lidam com alunos com deficiência não possui uma qualificação adequada para o manejo das TA, não tendo esse estudo em sua formação seja ela inicial ou continuada.

Na literatura brasileira é possível encontrar alguns pesquisadores que discutem questões ligadas à Educação Inclusiva e o Ensino de Matemática, contudo ainda são insuficientes os efeitos que as pesquisas desenvolvidas têm no ambiente educacional, no que concerne a um ensino mais inclusivo. Assim, é necessário o desenvolvimento de mais pesquisas relacionadas ao Ensino de Matemática mais inclusivo e que considere as necessidades educacionais dos alunos com deficiência.

ENSINO DE MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Matemática é vista por muitos alunos como a disciplina mais difícil da escola e, dependendo como é apresentada em sala de aula, pode se tornar um fator causador de desmotivação na aprendizagem dos alunos. Apesar de ser uma ciência fundamental para o desenvolvimento da sociedade e estar presente em inúmeras situações do cotidiano, o seu ensino enfrenta diversos problemas nos dias atuais. Os alunos com necessidades especiais de comunicação, tanto visual quanto auditiva, sofrem com o despreparo dos profissionais que atuam em sala de aula.

Algumas pesquisas realizadas no Brasil (MOURÃO, 2011; PIMENTEL, PAZ, PINHEIRO, 2009) revelam que muitos professores não estão preparados para atuar com a Educação Inclusiva em sala de aula de modo a atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Em relação aos professores que lecionam Matemática a alunos com deficiência, nos parece ser mais delicada a situação, pois esta ciência possui uma importante função social, às vezes de exclusão.

Mesmo com os avanços da Educação Matemática em relação à Educação Inclusiva, observamos muitos professores de Matemática em sua prática docente com bastante dificuldade em ensinar certos conteúdos, especialmente, a alunos com deficiência. Em se tratando dos alunos surdos a situação fica bastante delicada, pois a audição é um importante canal de recepção/comunicação da informação e, em se tratando da obtenção do conhecimento matemático, a falta desse canal torna-se um fator agravante para o ensino e a aprendizagem a curto e médio prazo. Sendo assim, é necessário que professores e professoras abordem novos recursos metodológicos, promovendo a inclusão dos alunos com surdez (entre outros tipos de deficiência) nas aulas de Matemática.

Por esse motivo, ao trabalhar conteúdos matemáticos, deve-se repensar a construção do processo de ensino e aprendizagem, fazendo o uso de maneira auxiliar das TA, aplicando na sala de aula metodologias alternativas, novas estratégias didáticas. A confecção ou adaptação de materiais de forma a proporcionar aos alunos com deficiência interpretar e participar ativamente da aprendizagem da Matemática é essencial. O professor precisa compreender a necessidade de um ensino que promova a inclusão, através de assuntos do cotidiano do aluno com deficiência, permitindo a inserção deste na sala de aula regular de maneira inclusiva e não perversa, quando se internaliza a exclusão.

A partir das definições vistas acerca das TA, ressaltamos a importância do professor de Matemática se utilizar destas tecnologias, de maneira que promova uma relação entre os conteúdos matemáticos vistos em sala com a realidade dos alunos com deficiência, não se esquecendo de respeitar o momento de aprendizagem de maneira a identificar continuamente o desenvolvimento do raciocínio desses alunos.

Os professores de Matemática devem buscar alternativas que resultem em uma melhora no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo o conhecimento do conteúdo matemático, bem como o professor, seus alunos e o saber em questão. Pois, “Se uma situação leva o aluno à solução como um trem em seus trilhos, qual é a sua liberdade de construir seu conhecimento? Nenhuma” (BROUSSEAU, 1996, p. 54).

Dessa forma, pensando estas situações no âmbito da Educação Especial e Inclusiva, vale salientar que o professor de Matemática também deve perceber que

> Existem situações didáticas relativas aos diferentes conceitos matemáticos que permitem aos alunos aprender o que é necessário que aprendam. Algumas dessas situações são robustas do ponto de vista matemático. Isto é, foram concebidas com base numa análise epistemológica do saber em questão e permitem reflexões pertinentes e eficazes para os alunos. Nossa questão é: quais são as adaptações das situações feitas pelos professores que levam em conta as necessidades dos diferentes alunos com deficiência? (ASSUDE, 2012, p. 1).

É relevante ressaltar que, nestes casos onde o professor de Matemática atua em uma sala de aula inclusiva o seu planejamento desafia a compreensão de propor ações diferenciadas, sendo imprescindível que ele reflita sobre as situações didáticas, tendo em vista a necessidade de adaptações para a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos matemáticos. Dessa forma, dentro da perspectiva da Educação Inclusiva, a aprendizagem matemática pode se tornar efetiva quando iniciamos um processo de contextualização, pois a apresentação de problemas contextualizados através da experimentação e manipulação proporciona uma aprendizagem rica em significado para os aprendizes.

Nessa perspectiva, introduzem-se os materiais manipuláveis como um recurso relevante para o processo de ensino e aprendizagem, tanto em um ambiente regular, quanto inclusivo. O material manipulável é fundamental para o ensino, uma vez que "facilita a observação, análise, desenvolve o raciocínio lógico e crítico, sendo excelente para auxiliar o aluno na construção dos seus conhecimentos" (TURRIONI; PEREZ, 2006, p. 61).

Assim, temos os materiais manipuláveis como um importante recurso didático na aprendizagem da Matemática. Lorenzato (2006) ressalta as várias funções que os manipuláveis podem desempenhar, de acordo com os objetivos traçados pelo professor, como por exemplo: apresentar um determinado conteúdo, motivar os alunos, auxiliar a memorização de resultados e facilitar a (re)descoberta.

Na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, os materiais manipuláveis devem ser elaborados e direcionados aos alunos com deficiência para se caracterizarem como uma TA, o que não irá restringir o seu uso apenas para estes alunos. É importante deixar claro, que o professor de Matemática em uma sala inclusiva ao elaborar materiais manipuláveis pode fazer adaptações nos manipuláveis para que os mesmos contemplem todos os alunos, fortalecendo o princípio do reconhecimento das diferenças, o que vai de maneira cada vez mais efetiva assegurar a inclusão em sua sala de aula.

PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

A presente pesquisa tem caráter metodológico qualitativo, com ênfase na pesquisa de intervenção. Nesse tipo de pesquisa, busca-se acompanhar as práticas cotidianas permitindo a problematização das relações e, em seguida, permite a reflexão sobre as ações desenvolvidas (ROCHA; UZIEL, 2008).

O estudo foi realizado com um aluno e uma aluna, ambos surdos, pertencentes a uma escola pública municipal, da cidade de Toritama, no interior de Pernambuco. Os referidos alunos estudam em uma sala de aula regular do 9º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa desenvolveu-se em duas etapas. Na primeira etapa, realizamos as observações, que segundo Queiroz et al. (2007), permite ao pesquisador analisar a realidade social existente para possíveis mudanças posteriores necessárias. Em seguida, foi-se aplicado um manipulável que atua como facilitador na abordagem e compreensão do conceito da constante matemática conhecida comumente por pi (π). Tal material manipulável funciona como uma TA que corrobora na compreensão de várias relações trigonométricas, no entanto, nosso foco foi dado apenas na compreensão de pi. Com a aplicação dessa TA pretendíamos levar os alunos surdos à compreensão deste importante conceito matemático por meio da experimentação e, ao mesmo tempo, de modo que houvesse uma aprendizagem significativa.

Temos o número pi como um número irracional de valor aproximado a 3,14 que é apresentado normalmente nos livros didáticos. Por definição, este número representa a razão existente entre a medida do comprimento de qualquer circunferência e a medida do seu respectivo diâmetro. Bortoletto (2008) ressalta que

> a importância do conceito π (pi) para o ensino da Matemática juntamente com as definições apresentadas ao longo da História pode ser um caminho importante para a melhoria da prática pedagógica e compreensão dos cálculos que utilizam este conceito em Educação Matemática. (p. 11).

Sendo assim, entendemos que a aprendizagem do pi no Ensino Fundamental é bastante relevante devido as suas aplicações, principalmente na compreensão de diversos fenômenos matemáticos, muitas vezes presentes no cotidiano. A proposta de desenvolvimento desta TA foi a de oferecer condições alternativas a dois alunos surdos de conhecer e compreender o conceito da constante pi, através do manuseio de um manipulável.

O material usado para permitir que os surdos manipulassem e compreendessem o significado da constante matemática pi, existente em muitos fenômenos do cotidiano e estudado na Educação Básica, consiste de uma placa retangular de isopor de 100 x 60 cm ao

qual estão desenhadas sobre ela algumas circunferências de tamanhos diferentes. Realizamos a construção de uma ficha fixada no isopor contendo as informações dos diâmetros das circunferências presentes no manipulável, em Língua Portuguesa e em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Esta última promoveu maior adaptação ao aluno surdo. Fizemos o uso de outros materiais como régua, fita métrica, barbante, tachinhas etc., para finalizarmos a construção do manipulável que foi intitulado por "conhecendo pi".

Abaixo podemos ver o manipulável desenvolvido para a realização da intervenção.

Imagem 1 – O manipulável "conhecendo pi".



Fonte: os autores.

É importante destacar que as observações foram fundamentais para a realização da intervenção, pois revelaram algumas características dos alunos surdos e também como o professor de Matemática daquela turma abordava o conceito de pi. Dessa forma, os estudantes-pesquisadores puderam perceber o que seria interessante e construtivo naquela sala de aula em relação ao ensino dessa constante matemática. A intervenção ocorreu durante um encontro com duração de três horas. Além disso, teve-se o acompanhamento de uma intérprete para traduzir as verbalizações dos estudantes-pesquisadores para os estudantes surdos. Passamos todas as diretrizes necessárias para a intérprete, explicando como ocorreria a aplicação do manipulável previamente.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

O contato inicial que tivemos com a Educação Especial e Inclusiva foi fundamental para o desenvolvimento deste texto. Ele se deu através de debates dentro da perspectiva da Educação Matemática Inclusiva, na disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática III,

da Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA); e caminhará sendo ampliada a parir de estudos e discussões realizadas no *Laboratório de Pesquisa em Políticas Publicas, Currículo e Docência*, o LAPPUC/CNPq, pertencente à UFPE-CAA. O foco da componente curricular estava direcionado ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática e os alunos surdos. Com o nosso ingresso no grupo LAPPUC, poderemos promover discussões, novas vivências, à cerca de diversas temáticas, entre elas a Educação Inclusiva. Isso tudo nos motivou significativamente a realizar essa e outras pesquisas ligadas à Inclusão no âmbito escolar.

Entendemos que são muitos os desafios que os professores de Matemática enfrentam ao trabalhar com alunos com deficiência. Tais dificuldades são causadas, em boa parte das vezes, pelo fato da Matemática conter conteúdos bastante abstratos, possuindo sua própria simbologia, o que corrobora por provocar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Outro fator agravante quando nos referimos ao ensino da Matemática a alunos surdos é o não domínio da Libras pelos professores. De fato, muitas vezes, os professores de Matemática possuem pouco ou nenhum domínio dessa Língua, o que dificulta todo o processo de ensino e, consequentemente, de aprendizagem.

Diante do exposto, procuramos realizar uma intervenção através do uso da TA em uma escola pública de modo a promover o desenvolvimento da aprendizagem do conceito da constante matemática conhecida por pi. Para isso, elaboramos um manipulável específico e adaptado aos alunos surdos, ao qual denominamos de “conhecendo pi”. Manipulável este que é considerado um recurso didático dentro da sala de aula, que pelas definições vistas no presente trabalho é também considerado uma TA, quando elaborado para trabalhar com alunos com deficiência.

Escolhemos trabalhar com este número irracional, pois o mesmo é bastante relevante devido a sua presença em várias equações de diferentes campos da ciência, como nas equações de Einstein do campo gravitacional, na arquitetura e na grande maioria de problemas geométricos e estatísticos do cotidiano. Nosso intuito maior ao desenvolver este manipulável estava em explicar aos alunos de onde vem a constante pi. Os estudantes foram levados a compreender por um viés dinâmico e sistemático a relação existente entre o diâmetro, o comprimento da circunferência e o número pi. Além disso, procuramos apresentar o seu aspecto histórico para uma aprendizagem mais significativa dos alunos, uma vez que, na maioria das vezes, a história de conteúdos matemáticos não costuma ser abordada em sala de aula do Ensino Básico.

Com isso, após a finalização da construção do manipulável para introduzir o número pi e a definição de seus objetivos e de como se daria seu processo metodológico, buscamos realizar a aplicação do mesmo, com o intuito de analisar todo o processo de aplicação objetivando resultados referentes à aprendizagem da Matemática e a construção do processo de ensino e aprendizagem que fora dado através desta aplicação. Todavia, antes da aplicação do manipulável foram realizadas observações da turma e, principalmente, dos alunos surdos procurando identificar suas dificuldades e necessidades educacionais para uma intervenção mais enriquecedora.

A experiência que vivenciamos envolveu um aluno surdo e uma aluna surda, ambos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola regular municipal, localizada na cidade de Toritama/PE. A presente escola se encontra na periferia da cidade, onde os alunos que estudam nela, em sua maioria, são daquela região. Durante nossas observações realizadas na escola percebemos o quanto é carente o sistema de ensino. Além disso, a escola em si não dispunha de material didático adequado e suficiente para uma educação de qualidade de seus alunos. Percebemos ainda que a escola não possuía recursos educacionais para um atendimento mínimo e satisfatório dos alunos com deficiência, apesar de ser um direito destes garantido por Lei.

As observações realizadas foram muito importantes para compreendermos melhor a realidade dos alunos em se tratando de seu contexto social e escolar. Os alunos surdos contavam apenas com uma intérprete para auxiliá-los nas atividades e na transmissão dos conteúdos vistos em sala, pois nenhum professor tinha o domínio da língua de sinais em toda a escola. Neste contexto, realizamos uma aplicação do manipulável elaborado com os alunos surdos, objetivando levá-los a compreenderem o número pi, de maneira que fosse possível realizar a construção do conceito desejado, ressaltando o processo histórico de sua descoberta.

Para a aplicação do manipulável se fez necessário o auxílio do intérprete, tendo em vista que o professor de Matemática dos alunos surdos não possuía uma comunicação direta com eles. Realizamos a aplicação de maneira que houvesse total interação entre eles. Durante a aplicação da atividade entregamos aos alunos um questionário com cinco questões com o objetivo de averiguar o que os alunos aprenderam sobre o pi, já que eles estavam no 9º ano do Ensino Fundamental e, segundo eles, o professor e o intérprete já tiveram contato com este conceito e conteúdos matemáticos a ele relacionados em momentos anteriores.

O interesse dos alunos surdos nos chamou bastante a atenção, principalmente na execução da atividade proposta. Após a explicação dada pela intérprete sobre como proceder na realização da atividade, os alunos se dispuseram a realizar as medidas e os cálculos. No

momento do cálculo das razões, a calculadora se fez necessária, pois se tratava de divisões um tanto extensas e decimais, por isto, para simplificação desses cálculos, foi autorizado o uso da mesma, tendo em vista que estas divisões não estavam em nossos objetivos. Durante toda a atividade os alunos se mostraram muito motivados em fazer as medições no material, afirmando que não haviam feito atividade semelhante para aprender sobre o número pi no ano que estudaram o conteúdo.

A atividade frisava a realização de medições das várias circunferências que estavam presentes no manipulável, uma de cada vez, contornando-as com um torçal e em seguida medindo este torçal em uma régua graduada para descobrir o comprimento da circunferência. Posteriormente, eles consultaram um bloco onde continha o diâmetro de cada circunferência existente no manipulável. Para concluir a atividade foi realizada a razão entre o comprimento encontrado e o diâmetro, resultando assim em um valor aproximado de pi, isto é, 3,14.

Imagem 2 – O aluno surdo e a aluna surda realizando as medições



Fonte: os autores.

Foi solicitado à intérprete que orientassem os alunos surdos para eles registrarem no questionário que fora entregue, todas as medições e cálculos realizados, como também o resultado final, que se referia ao valor aproximado de pi. Após todas as medições, os alunos obtiveram como resultados aproximados mais frequentes: 3,17; 3,16; 3,11 e 3,2. Percebemos

que durante a aplicação do manipulável os surdos se mostraram mais atentos às medições, com uma concentração maior ao manusear o manipulável.

Diante dos resultados numéricos encontrados pelos alunos surdos, aproveitamos para questioná-los se haviam conseguido perceber alguma semelhança naqueles resultados obtidos. Eles afirmaram que alguns daqueles resultados estavam bastante parecidos e, em alguns casos, chegavam a dar o mesmo valor. Após uma breve conversa com os alunos, a intérprete explicou (através de Libras) que esses valores encontrados se aproximavam pois tratavam de um valor muito especial na Matemática, denominado de pi (π), ao qual valha aproximadamente 3,14, com três casas decimais exatas. Posteriormente, os alunos juntamente com a intérprete se reuniram para realizar algumas medições com o objetivo de encontrarem um valor razoavelmente mais próximo de 3,14.

Os alunos e a intérprete nos relataram que ficaram muitos satisfeitos com a atividade aplicada e que gostariam que as atividades de Matemática sempre fossem daquela maneira, pois a mesma era bastante divertida e puderam compreender de onde se obtinha o número pi.

Por outro lado, à medida que íamos aplicando o manipulável na sala de aula, fomos percebendo que foi muito importante a presença da intérprete. Em diversos momentos desejávamos interagir diretamente com os alunos, porém a pouca experiência com a Libras nos deixou com algumas dificuldades de comunicação. Diante disso, percebemos que é imprescindível que o professor de Matemática tenha ao menos um conhecimento básico da Libras, para que consiga trabalhar com o seu aluno surdo os conteúdos matemáticos e possibilite a aprendizagem do mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa realizada com um aluno surdo e uma aluna surda nos possibilitou compreender o quanto é importante o uso de Tecnologias Assistivas na abordagem de conteúdos matemáticos para a aprendizagem destes alunos. O estudo revelou que a Educação Matemática quando trabalhada em parceria com a Educação Inclusiva pode contribuir significativamente para tornar as aulas de Matemática mais proveitosas para os alunos com deficiência, sendo fundamental essa parceria na promoção da inclusão dos alunos. Além disso, destacamos que para o uso eficiente da TA foi-se necessário um conhecimento prévio sobre os aprendizes, ou seja, quem são eles, onde estão localizados e quais as suas principais dificuldades durante e após a apresentação dos conteúdos.

Após a aplicação da TA, estamos convencidos de que para a apresentação de conceitos matemáticos aos alunos surdos é necessário um desdobramento para aprender Libras, com o objetivo de facilitar a comunicação entre aluno e professor dentro da sala de aula. Dessa forma, professores e professoras podem proporcionar um melhor ensino e tornar as aulas mais dinâmicas e participativas através das TA. Apesar das dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos em sala de aula regular, esta pesquisa mostrou que é possível desenvolver estratégias que viabilizem a aprendizagem dos mesmos.

A pesquisa nos revelou o quanto é interessante que os professores do Ensino Fundamental, que estão inseridos em uma sala de aula com alunos surdos, trabalhem materiais manipuláveis. Ela mostrou que as atividades matemáticas podem estar envolvidas com as quatro operações, pois além de serem básicas e fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem de vários conteúdos matemáticos, os alunos surdos possuem algumas dificuldades que precisam ser sanadas. No caso deste trabalho, o aluno surdo e a aluna surda demostraram uma rica experiência na compreensão de pi (π).

É necessário um comprometimento da escola em geral, juntamente com o intérprete e o professor de Matemática, para construir e elaborar ferramentas facilitadoras para o ensino e aprendizagem dos alunos surdos. É preciso ressaltar que materiais manipuláveis são ótimos recursos para se trabalhar conteúdos matemáticos, sendo considerados tipos de Tecnologias Assistivas. Contudo, muitos professores que estão inseridos na rede pública de ensino e regular não têm conhecimentos dessas alternativas quando se deparam com alunos com deficiência.

Como mostramos neste trabalho, as TA são meios alternativos importantes para promover a aprendizagem dos alunos com deficiência, como também assegurar a inclusão. Por fim, salientamos que ao aplicar tal recurso em uma sala de aula, visando à ascensão da aprendizagem do aluno especial, estamos assegurando o seu direito e exercendo mais um compromisso com a Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

ASSUDE, T. **Os desafios do ensino da Matemática para alunos com deficiência**. 2012. Disponível em:<//acervo. novaescola.org.br/fundamental-1/desfios-ensino-matematica-alunos-deficiencia-664445.shtml>**.** Acesso em: 30 de janeiro de 2017.

BERSCH, R. **Introdução a Tecnologia Assistiva.** Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, Porto Alegre/RS, 2008.

BORTOLETTO, R. **Reflexões relativas às definições do número π (pi) e à presença da sua história em livros didáticos de matemática do ensino fundamental**. Piracicaba, SP. n 126, 2008. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/RYXMQMJTVEXB.pdf>. Acesso em: 24 de janeiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394,** de 20 de dezembro de 1996.

BROUSSEAU, G. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, C.; SAIZ, I. (Org.). **Didática da Matemática**: Reflexões Psicológicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 48-72.

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), Brasília, 2007, **Ata da Reunião VII**. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas.doc>. Acesso em: 26 de janeiro de 2017.

LORENZATO, S. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, S. (Org.). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MOURÃO, M. P. Formação continuada de professores a distância: concepções de professores sobre a surdez, Libras e educação de pessoas surdas. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional**: formação profissional e experiências em diferentes contextos. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

PIMENTEL, S. C.; PAZ; L. M.; PINHEIRO, A. P. R. Espaços e práticas de inclusão na escola regular: uma leitura feita por pais de estudantes com deficiência. In: Seminário Nacional Educação e Pluralidade Sócio-cultural: Instituições, Sujeitos e Políticas Públicas. 2009. Feira de Santana. **Anais...** Feira de Santana: UEFS, 2009.

QUEIROZ, D. T. et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v.15, n.2, p.276-283, 2007.

ROCHA, M. L.; UZIEL, A. P. **Pesquisa-intervenção e novas análises no encontro da psicologia com as instituições de formação**. Rio de Janeiro: Nau, 2008.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Visual, **SEESP/SEED/MEC**, Brasília, 2007, pp. 57. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf>. Acesso em: 25 de janeiro de 2017.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: Concepções de Professores e Diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>. Acesso em: 25 de janeiro de 2017.

TURRIONI, A. M. S.; PEREZ, G. Implementando um laboratório de educação matemática para apoio na formação de professores. In: LORENZATO, S. (Org.). **Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006.

VEROTTI, D. T.; CALLEGARI, J. A inclusão que ensina. **Nova Escola**,edição especial Inclusão. ed. abr./ jul., 2009.

UTILIZAÇÃO DE PLANTAS MEDICINAIS NO MUNICÍPIO DE RIO DO ANTÔNIO

Wesley Francisco Rodrigues Marques Lima
Estudante do terceiro ano do ensino médio Colégio Estadual do Rio do Antônio

Raul Brito Guedes
Estudante do Segundo Ano do ensino médio Colégio Estadual do Rio do Antônio

Eloísa Cecília Dias Martins
Graduada em Ciências Biológicas pela UNEB
Professora do Colégio Estadual do Rio do Antônio - elocecilia2@hotmail.com

RESUMO

A utilização de plantas medicinais para fins terapêuticos é uma característica da cultura do município de Rio do Antônio e de toda região. E com base nos estudos de Etnobotânica, que é a ciência que estuda a relação do homem com a vida dentro de uma comunidade, idealizou-se o presente trabalho com objetivo de levantar o conhecimento popular de uma parcela de idosos do município sobre o tema e a montagem de um herbário que servirá de referência para o conhecimento da biodiversidade fitoterápica do município em questão. Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Para coleta das informações etnobotânicas e etnossociais, foram aplicados questionários estruturados a 53 indivíduos idosos escolhidos por possuírem prestígio junto à comunidade em relação ao conhecimento e uso de plantas medicinais, identificando-se a finalidade, os órgãos e o modo de uso da planta medicinal. Além disso, foi identificada a espécie de cada planta utilizada. Procurou-se ainda correlacionar o conhecimento etnobotânico (inferido a partir do número de citações por indivíduo), com a forma de aquisição dos conhecimentos e uso da(s) planta(s). Grande parte do material botânico foi coletado em uma propriedade rural da região denominada Fazenda Canjica, porém os entrevistados da área urbana também, cederam material para a realização das exsicatas. Foram identificadas 73 espécies de plantas medicinais em uso pela população, distribuídas em 32 famílias, com maior representatividade para a família Lamiaceae e Asteraceae. Essas plantas são geralmente cultivadas nos fundos ou quintais das casas, e em sua maioria se usa a folha delas para a produção dos remédios, principalmente o chá. As doenças com maiores citações foram as Doenças do sistema respiratório, como bronquite, tosse e gripe. Com base nos levantamentos feitos a partir das pesquisas, percebeu-se a presença de uma grande diversidade botânica em Rio do Antônio. Além, do acesso ao conhecimento popular ao qual deve ser reforçada a importância de sua valorização por ser um Patrimônio Cultural Imaterial. Como retorno a população, foi confeccionado um catalogo contendo as informações de cada planta pesquisada no projeto e elaborado um herbário com o intuito de oferecer à população informações corretas sobre o tema e, também promover o enriquecimento da biblioteca do CERA.

Palavras-chave: Fitoterápicos, Etnobiologia, Etnobotânica

INTRODUÇÃO

Dentro do panorama da Etnobotânica (que é a ciência que estuda a relação do homem com a vida dentro de uma comunidade), encontram-se as plantas medicinais que são bastante utilizadas desde os antepassados da humanidade como medicamentos. Fatos comprovados, referem-se à registros antigos do uso de plantas com propriedades terapêuticas por civilizações que mantém esse conhecimento repassado por gerações. Antes de Cristo, humanos já faziam uso de plantas, primeiro numa relação de consumo para alimentação e logo após para a cura de suas enfermidades (BEGOSSI, 1993)

Carvalho *et al*. (2007), afirma que plantas medicinais são como uma tradição de uso em comunidades, segundo elas, o uso desses medicamentos são capazes de prevenir, aliviar e curar doenças. Para Simões e Schenkel (2002), a planta é considerada medicinal quando apresenta propriedades químicas, que estão ligadas a alguma ação farmacêutica. No momento que é extraído o conteúdo dessas tais plantas para obter os medicamentos, tem-se como resultado os fitoterápicos.

A ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) é o órgão responsável em assegurar que a população tenha acesso a medicamentos seguros, qualitativos e eficazes. Foi registrado em 2007 que existe em torno de 400 fitoterápicos com registros válidos. Vale lembrar que este valor sofre alterações constantemente devido ao aumento de pesquisas nesta área e a situação dos produtos serem frequentemente alteradas. Além da vasta diversidade de espécies medicinais disponíveis, que de fato contribuiu com o investimento na indústria de medicamentos à base de vegetais, também ocorreu a diminuição do custo e do tempo de produção, já que os medicamentos sintéticos, ou semissintéticos tem um custo mais alto de produção. Devido ao alto preço dos medicamentos farmacêuticos, ou pela carência em secretarias municipais, mais de 80% da população brasileira não têm acesso aos medicamentos considerados essenciais (BARRACA E MINAMI, 1999).

Afirma Lucas *et al*. (2008), que o sistema de saúde precário, proporciona o uso de recursos terapêuticos naturais, sendo esses muito valorizados e significativos devido ao baixo custo e boa eficiência, essa situação está ligada a fatores socioeconômicos de grande parte da população.

Assim sendo, diante do que foi exposto, entende-se que o estudo em etnobotânica tem como uma das principais características o contato direto com as populações tradicionais, buscando se aproximar e conviver até que permitam adquirir sua confiança, com o intuito de resgatar o conhecimento tradicional sobre essas determinadas plantas. Essa pesquisa tem se preocupado em fazer um levantamento de espécies úteis para fazer uma listagem, e analisar o valor de uso e o significado cultural desses vegetais.

OBJETIVO GERAL

- Valorizar e compartilhar a importância do conhecimento etnobotânico, de idosos, em relação aos princípios terapêuticos das plantas medicinais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Elaborar um catálogo com as plantas medicinais utilizadas no Município de Rio do Antônio, Bahia, contendo a finalidade de uso, parte da planta, modo de preparo dos remédios e a fonte de obtenção das plantas e, com isto, retornar o trabalho aos colaboradores, com a finalidade de contribuir para a valorização do conhecimento local.

METODOLOGIA

Área de estudo

O município de Rio do Antônio está localizado no estado da Bahia, com uma distancia de 717 quilômetros da capital do estado, Salvador e possui uma população em 2005 de 15.720 habitantes, com densidade 15,93 hab./km². Ocupa uma área de 986.990 km², limitando-se com os municípios de Caculé, Ibiassucê, Brumado, Malhada de Pedras, Maetinga, Guajeru, Condeúba e Lagoa Real. Além da sede, tem um distrito, Ibitira. Rio do Antônio possui altitude de 550 metros, clima semiárido. (IBGE, 2016).



Figura 1 Mapa da localização do Município de Rio do Antônio no Estado da Bahia Fonte: IBGE

Amostragem

Para a realização desse estudo, foram feitas entrevistas com feirantes que trabalhavam diretamente com a venda das plantas medicinais nas feiras livres de Rio do Antônio. Após esse primeiro levantamento, as entrevistas foram também aplicadas a 53 indivíduos, sendo 48 do sexo feminino e cinco do masculino, com idade superior a 60 anos, moradores da zona urbana e rural do município. Grande parte desses idosos possuíam um grau de parentesco com os feirantes e, portanto, foram indicados pelos próprios.

Este estudo possui uma abordagem, a qual consiste na seleção de espécimes vegetais de acordo com a indicação da população, especificando os determinados modos de usar, realçando a busca pelo conhecimento local e popular a respeito de seus recursos naturais e a utilização que fazem deles em seus sistemas de saúde e doença.

Todos os entrevistados foram antecipadamente esclarecidos sobre os objetivos do projeto e consultados sobre o interesse em participar e, em caso de aceitação, se

estariam dispostos a compartilhar os seus conhecimentos. Todos os entrevistados assinaram termos de Consentimento Livre e esclarecido (APÊNDICE 1 e2).

Procedimento de campo e laboratoriais

O trabalho teve seu início em março de 2016 com a elaboração desse projeto e visitas iniciais às feiras livres para observação do local de coleta de dados. As coletas de dados foram feitas por meio de conversas sobre plantas medicinais com o objetivo de esclarecer as intenções do projeto. Após o consentimento dos colaboradores foram realizadas entrevistas antecipadamente preparadas, com auxílio de gravador no celular e caderno de anotação para um melhor aproveitamento e comprovação das entrevistas.

As principais questões levantadas aos informantes nas entrevistas levaram em consideração dados socioeconômicos dos informantes; conhecimentos etnobotânicos (nome popular, as principais doenças indicadas, partes usadas, forma de preparo dos medicamentos, dosagens e restrições). Esse questionário foi adaptado de Lucas, (2011).

Depois das informações adquiridas foram realizadas idas ao campo para a coleta de amostras acompanhados da professora e instrutora do trabalho, Eloísa Martins. A presença da professora é importante para evitar erros na identificação das plantas, e para fazer a coleta de modo correto para que não haja danos nas amostras. Essas coletas foram realizadas na Fazenda Canjica, na residência de Dona Zezinha (65 anos) uma das idosas indicadas pela feirante Heliene (47anos).

Em seguida foi realizado o processo de herborização segundo procedimentos científicos conhecidos. As principais características foram anotadas em uma caderneta de campo, como: hábito, altura da planta, coloração de flores e frutos o que facilitou a identificação do material. Logo após as amostras passaram pelo processo de montagem das exsicatas e armazenadas no Colégio Estadual do Rio do Antônio.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram entrevistados 53 idosos no município de Rio do Antônio, sendo os colaboradores 48 mulheres e 5 homens, moradores atuais do município e que utilizam essas plantas desde sua juventude. Todos os entrevistados adquiriram as informações sobre os vegetais de utilidade medicinal através da troca de informações principalmente com os seus familiares mais idosos, pais ou avós, o que demonstra uma rica herança cultural sobre plantas medicinais.

Grande parte dos entrevistados havia em suas próprias casas, pequenos jardins ou uma vasta plantação que dentre a variedade botânica possuíam plantas com um grande valor terapêutico.

Segundo Matos (1998), a escolha correta dos informantes é essencial para obtenção de bons resultados, sendo os melhores informantes, geralmente, as pessoas mais velhas, com mais vivência do problema, seja como "receitadores" ou como "usuários". E isso foi muito visível com este trabalho, uma vez que a maioria dos colaboradores tinham informações sobre plantas medicinais.



Figura 2: Coleta na Fazenda Canjica (Fonte: Foto por Wesley Rodrigues Lima)



Figura 3: Observação de hortaliças medicinais (Fonte: Foto por Wesley Rodrigues Lima)

principal dificuldade encontrada com a coleta das plantas indicadas nos questionários é

que por conta da seca no município de Rio do Antônio, algumas espécies se mostraram mais escassas, ou havia a planta mais não havia a flor ou o fruto, que dificultou a identificação de algumas delas a nível de família, tendo portanto que buscar em outras literaturas.

Foi encontrado um número significativo de espécies desses vegetais tidos como medicinais, as quais compreendem 73 espécies distribuídas em 32 famílias botânicas. (Quadro 1)

Táxons	Nome Popular	Partes Utilizadas	Forma de Uso	Indicação terapêutica
Plecthantus ornatos Codd	Boldo	Folhas	Chá	Problemas estomacais
Plecthantus amboinicus (Lour) Spreng	Hortelã Graúdo	Folhas e sumo	Chá, xarope, sumo	Gripe, Ferimentos
Aloe Spicata L.f.	Babosa	Folhas	Sumo Gomoso	Cicatrização
Cymbopogon citratus (D.C.) Stapf.	Capim Santo	Folhas	Chá	Calmante
Spondias purpúrea	Ciriguela	Folhas	Chá	Pressão Alta
Chenopodium ambrosioides L. var. Sancta Maria Vell.	Mastruz	Folhas	Chá com Leite	Ânsia, inchaço
Amburana cearenses	Umburana Macho	Semente	Chá	Problemas estomacais, dor de cabeça
Phyllanthus tenellus Roxb	Quebra-Pedra	Folha e caule	Chá	Litíase renal
Melissa officinalis L.	Erva-Cidreira	Folha e Caule	Chá	Pressão Alta
Passiflora edulis Sims	Maracujá	Casca do fruto e folhas	Chá e Suco	Calmante, insônia
Mentha pulegium L.	Poejo	Folhas	Cha ou xarope	Gripe
Rosmarinus officinalis L.	Alecrim	Folhas	Gargarejo	Garganta, Problemas Cardíacos
Punica granatum L.	Romã	Fruto	Gargarejo	Garganta
Pimpinella anizum L.	Erva doce	Semente	Chá	Gases presos
Artemisia absinthium L.	Lorna	Folhas	Chá	Intestino
Ruta graveolens L.	Arruda	Sumo	Sumo, sumo com álcool	Ferimentos, dor
Mentha piperita L.	Hortelã miúdo	Folhas	Xarope	Bronquite, gripe
Solanum asperolanatum Ruiz et Pav.	Jurubeba	Raiz	Xarope	Gripe, Bronquite
Snulys officinalis (L.) Trev. Cestro	Betonica	Raiz	Xarope	Gripe, Bronquite
Bauhinia forficata	Pata de Vaca	Folha, Casca	Chá	Colesterol Alto
Cajanus cajan (L.) Millsp	Andu	Folha	Ferve	Cicatrização
Pterodon emaginatus Vogel	Sucupira	Caroço	Molho Biotônico	Anti-inflamatório
Plantago australis Lam.	Trançagem	Folha, Raiz	Chá	Anti-inflamatório
Mangifera indica L.	Manga	Folha	Chá	Colesterol
Caesalpinea férrea	Pau Ferro	Casca	Infusão	Diabetes
Alpinia speciosa	Água de Colônia	Folha	Chá	Calmante
Juglans regia	Nogueira	Caroço	Oleo	Anti-inflamatório
Mikania glomerata Spreng	Guaco	Folha	Chá	Gripe, Pressão Alto
Eugenia uniflora L.	Pitanga	Folha	Chá	Gripe

Ocimum gratissimo L.	Alfavaca	Folha, Caule, Raiz	Chá, Xarope	Tosse
Morus nigra L.	Amora	Folha	Chá	Menopausa
Lactuca sativa L.	Alface	Folha, Raiz	Suco, Chá	Insônia
Psidium guayava L. Var. Pomifera	Goiaba	Folha, Fruto	Suco, Inalação	Alergia, Diarréia
Syzygium aromaticum (L.). Merril & L. M. Perry	Cravo	Galho	Chá	Pressão
Ocimum basilicum L. var. Purpureum hort	Manjericão	Folha	Chá	Dores
Lavandula angustifolia Mill	Alfazema	Folha	Chá	Gripe
Curcubita pepo L.	Abóbora	Semente	Sumo	Verme
Nasturtium officinales R. BR.	Agrião	Folha	Chá	Inflamação
Cereus jamacaru	Mandacaru	Caule	Chá	Pedra nos rins
Vernonia polyanthes Less.	Assa-Peixe	Folha	Chá	Pedra nos rins
Equisetum arvense L.	Cavalinha	Galho	Chá	Pedra nos rins
Costus spicatus (Jacq.) Sw.	Cana do brejo	Galho	Chá	Pedra nos rins
Solanum lycopersicum	Tomate	Fruto	Suco	Rins
Lantana camara L.	Cambará	Folha	Chá	Gripe, tuberculose
Acardium occidentale L.	Caju	Casca, fruto	Chá, Suco	Inflamação, Diarréia
Stryphnodendron adstringesn (Mart.) Coville	Baba Timão	Casca	Chá	Inflamação
Abelmoschus esculentus (L.) Moench	Quiabo	Fruto	Chá	Diabetes
Baccharis trimera (Less.) DC.	Carqueja	Folha	Chá	Problemas estomacais
Carica papaya L.	Mamão macho	Flor, fruto	Chá, xarope	Gripe, estômago, Ressecamento
Beta vulgaris	Beterraba	Fruto	Xarope	Gripe
Phaseolus vulgaris L.	Feijão	Fruto	Caldo	Anemia
Tanacetum vulgare L.	Catinga de Porco	Casca	Chá	Estômago
Maytenus ilicifolia (Schrad) Planch	Espinheira Santa	Folha	Chá	Gastrite, dor de ouvido
Averrhoa carambola L.	Carambola	Folha, Fruto	Chá, Suco	Pressão Alta
Persea americana Miller	Abacate	Fruto, Folha	Chá	Colesterol, Rim
Scopolia japônica	Buscopan	Folha	Chá	Dores
Citrus aurantium L.	Laranja	Folha, Fruto	Chá, Suco	Gripe, Prisão de Ventre
Bidens pilosa L.	Picão	Raiz	Chá	Problemas Hepáticos
Citrus Limon (L.) Burman F.	Limão	Folha, fruto	Chá, suco	Gripe
Justicia pectoralis	Anador (Chambá)	Folha	Chá	Dores

Hibiscus sabdariffa	Flor de Hibiscus	Flor	Chá	Inchaço
Zingiber officinale Roscoe	Gengibre	Raiz	Chá	Garganta
Alhum sativum L.	Alho	Raiz	Chá	Gripe

Essas representadas pelas famílias Lamiaceae (10 espécies – 15,9%), Asteraceae (7 espécies – 11,1%), Leguminosae (4 espécies – 6,3%), Anacardiaceae (3 espécies – 4,8%), Fabaceae (3 espécies – 4,8%), Rutaceae (3 espécies – 4,8%), Solanaceae (3 espécies – 4,8%) e Myrtaceae (3 espécies – 4,8%) as quais tiveram maior número de espécies citadas pelos colaboradores (Gráfico 1).

Lamiaceae é uma família de plantas que contém, aproximadamente, 258 gêneros e 7193 espécies. Só o Brasil é detentor de 23 dos 258 gêneros e 232 das 7193 espécies, uma biodiversidade respeitável. São cosmopolitas, podendo se apresentar sob a forma de ervas, arbustos ou árvores. Uma característica marcante desta família vegetal é o aroma que possui.

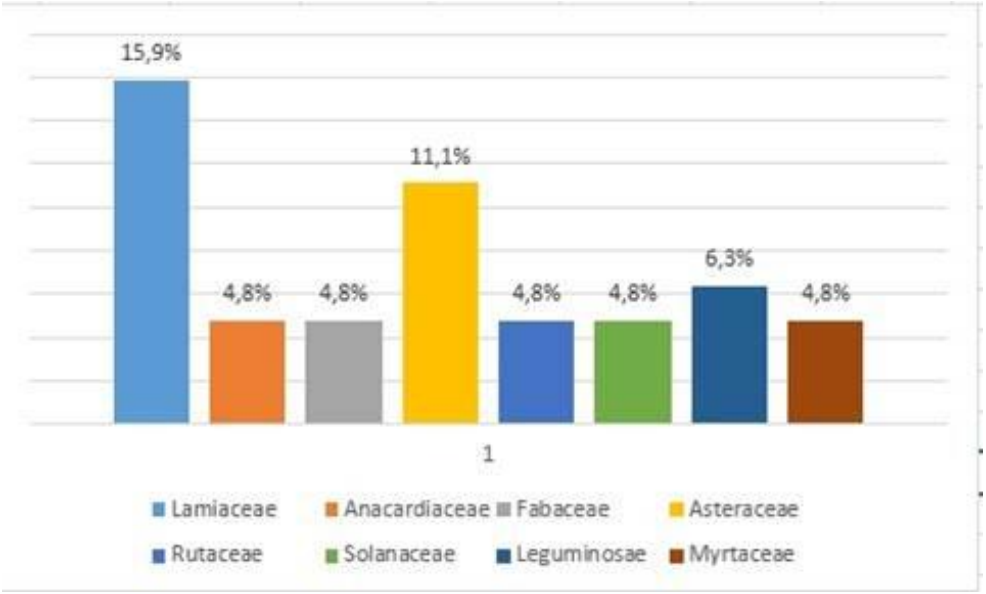


Gráfico 1: Famílias com maior representatividade citada nas entrevistas com os colaboradores

As espécies mais mencionadas pelos entrevistados foram: Capim Santo (*Cymbopogon citratus (D.C.) Stapf.*), Hortelã (*Plecthantus amboinicus (Lour) Spreng*), Poejo (*Mentha pulegium L.*), Umburana (*Amburana cearensis*), Erva Cidreira (*Melissa officinalis L.*), Boldo (*Plecthantus ornatos Codd*) Stapf), Hortelã-Miúdo (*Mentha piperita L.*) e Mastruz (*Chenopodium ambrosioides L. var. Sancta Maria Vell.*).

Os locais de obtenção destes vegetais comercializados na feira do município são principalmente os quintais de suas casas - também chamados de terreiros – ou pegam na casa de um amigo ou vizinho.

Para o preparo dos remédios indicados na pesquisa, são selecionadas variadas partes das plantas, sendo que o órgão mais utilizado é a folha (48,7%), seguido do fruto (15,8%), da raiz (10,5%) e da casca (7,9%). As demais partes vegetais citadas foram caule, semente, galho, caroço e flor com menos de 6% das citações como mostra no gráfico abaixo (Gráfico 2).

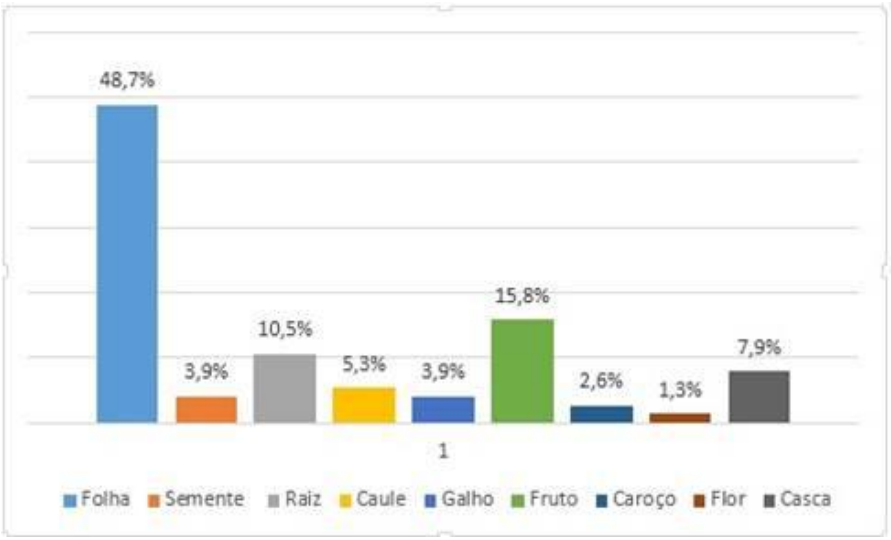


Gráfico 2: Partes do vegetal utilizadas na fabricação dos medicamentos caseiros indicados pelos colaboradores

A maioria dessas plantas medicinais é usada principalmente na forma de chá conforme observado em Maioli-Azevedo & Fonseca-Kruel (2007) e Freire (2009) que estudaram plantas medicinais em comunidades e sua relação com à facilidade do preparo. Esse estudo corrobora os resultados aqui apresentados, porém existem formas de preparo dos medicamentos caseiros indicado pelos colaboradores que divergem dos métodos convencionais (Gráfico 3).

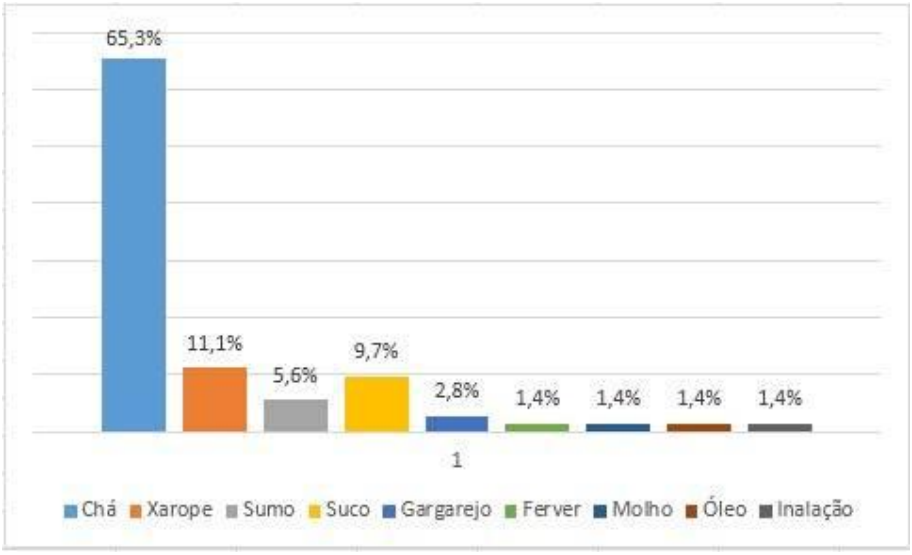


Gráfico 3: Modo de preparo dos remédios caseiros indicados pelos colaboradores

Os informantes evidenciaram a partir das respostas do questionário que estes não fazem distinção entre doenças e sintomas, e alguns acabaram indicando algumas plantas para curar doenças genéticas como vitiligo.

Então com base nas respostas contidas nos questionários, foi calculado em forma de porcentagem e colocado em gráfico, para que houvesse uma maior facilidade no estudo dos resultados. Foram separadas as doenças em: Doenças do Sistema Circulatório (8,8%), Lesões (6,3%), Doenças do Sistema Nervoso (3,8%), Doenças do Sistema Geniturinário (10%), Doenças do Sistema Digestório (18,8%), Doença do Sistema Respiratório (27,5%) e outras variadas indicações (25%) (Gráfico 4).

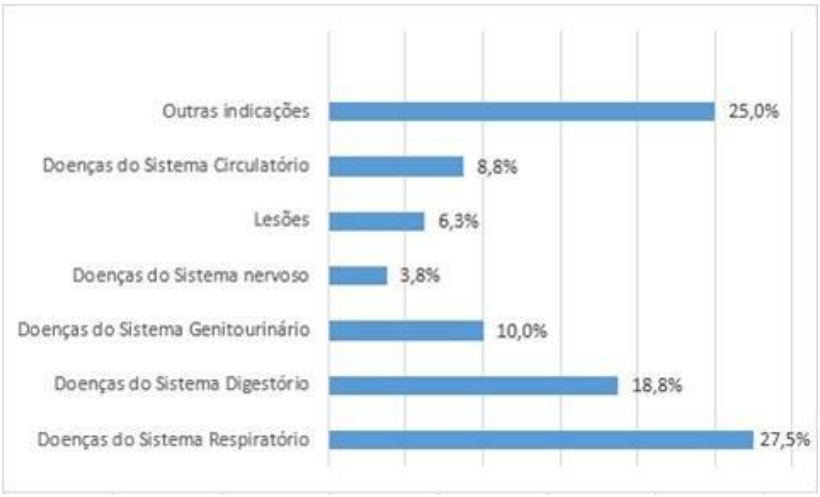


Figura 7 Gráfico com as indicações terapêuticas

Através das conversas, e aplicação da pesquisa foi possível observar alguns aspectos importantes em relação ao conhecimento dos entrevistados. Como foram apresentados estes entrevistados, em sua maioria, possuem uma idade mais elevada, e acaba que algumas informações se perdem antes que sejam passadas pra outras gerações.

Um motivo preocupante é que o jovem, não tem muito interesse por esse conhecimento devido à facilidade dos remédios de farmácia, que acabam preferindo por não conhecerem a sabedoria popular de seus pais ou avós, fazendo com que o conhecimento não seja passado adiante, uma desvalorização dessas informações tradicional. Roque, Rocha e Loiola (2010) também concordam com essa afirmação. A maioria dos colaboradores dizia quando eram questionados, que antigamente não se usava nada de farmácia, ao menos se fosse algo muito sério e que o “remedinho” caseiro não desse jeito.

Fica evidenciado que são pessoas que acreditam no poder curativo dessas plantas, a elas atribuíram significação e valor cultural.

Pode ainda considerar que o conhecimento dos residentes do município de Rio do Antônio sobre plantas medicinais, bem como o seu envolvimento com o vegetal e com o seu espaço para viver, é um Patrimônio Cultural Imaterial e devem ser devidamente preservados e valorizados.

O retorno de resultados das pesquisas etnobiológicas está previsto no Código de Ética da Sociedade Internacional de Etnobiologia (ISE, 2010), e também está documentado na Declaração de Belém em 1988. Em cumprimento a essa condição ética, o retorno desse conhecimento foi previsto desde a elaboração do projeto visando a valorização das informações com os princípios da etnobiologia e da ética.

Nesse cumprimento os resultados desse projeto foram apresentados na VI Feira de Ciências de 2016 do Colégio Estadual do Rio do Antônio aos participantes e aos colaboradores demonstrando a importância do conhecimento tradicional sobre o tema abordado.

A montagem das exsicatas é importante, pois vai ser a prova aos colaboradores de que o grupo, juntamente com a professora, se empenhou ao máximo para que o conhecimento dele fosse passado para o resto da comunidade local. E muitos conseguirão perceber, de fato, o quanto o seu conhecimento é importante e que

proporcionará com certeza uma elevação da autoestima, um clima de descontração, reconhecimento e troca de informações.

Para que esse conhecimento seja também um retorno físico para o colaborador, além de ter uma forma de expandir tal conhecimento para as gerações futuras de estudantes do CERA e demais interessados, propôs-se a elaboração de um catálogo contendo todas as plantas citadas na pesquisa, suas informações cientificas, sinonímia vulgar e sua importância medicinal. Esse catalogo foi entregue aos colaboradores e dois ficarão para pesquisas, estando um depositado na biblioteca do CERA e outro na sala de Biologia do CERA.

CONCLUSÕES

Este trabalho no município demonstrou que a comunidade residente em Rio do Antônio, ainda preserva os seus conhecimentos tradicionais. O estudo aqui desenvolvido colaborou para expandir o conhecimento sobre plantas medicinais.

Foi encontrado um número representativo de espécies 73, e todas elas foram identificadas, dessas a maioria é daqui da região e, fica como proposta do grupo um urgente planejamento estratégico para o uso controlado dessas espécies que podem ser devastadas em decorrência do extrativismo realizado de forma exagerada.

É importante dizer que neste estudo foi possível mostrar aos colaboradores o quanto o conhecimento popular é importante dentro de uma comunidade.

Com a confecção das exsicatas foi dado o primeiro passo para o início da coleção botânica do Colégio Estadual do Rio do Antônio. Essa coleção é mantida ainda na própria sala de Biologia. O catalogo resultante das pesquisas hoje está acessível a toda comunidade rioantoniense na biblioteca do próprio colégio, na biblioteca municipal e também na própria sala de biologia.

Assim, a realização desse trabalho, proporcionou um aumento significativo no conhecimento dos integrantes do grupo e a fascinação pela preservação da diversidade botânica presente no município.

REFERÊNCIAS

BEGOSSI, A. Ecologia humana: um enfoque das relações homem-ambiente. **Interciência**, maio-junho, volume 18, n 0 3, p. 121-131, 1993.

CARVALHO A. C. B.; NUNES, D. S. G.; BARATELLI, T. G.; SHUQAIR, N. S. M. S. A. Q.; NETTO, E. M. Aspectos da legislação no controle dos medicamentos fitoterápicos. **T&C Amazônia,** Ano V, Número 11, Junho de 2007.

Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Disponível em: http://www.anvisa. gov.br. Acesso em: 15 de julho de 2010.

SIMÕES, C. M. O.; SCHENKEL, E. P. A. A pesquisa e a produção brasileira de medicamentos a partir de plantas medicinais: A necessária interação da indústria com a academia. **Revista Brasileira de Farmacognosia,** v.12, n.1, p.35-40, 2002.

BARRACA, A. S.; MINAMI, K. **Relatório do Estágio Supervisionado Produção Vegetal-II:** Manejo e Produção de Plantas Medicinais e Aromáticas. Universidade de São Paulo. Escola Superior de Agricultura "Luíz de Queiroz", Departamento de Produção Vegetal, São Paulo, 1999.

LUCAS, C. I. S.; JUNQUEIRA, M. E. R.; SABA, M.D.; FRANÇA, F. Uso e diversidade das plantas medicinais comercializadas nas feiras livres do município de Caetité – Bahia: dados preliminares. **XXVIII ERBOT** - Encontro Regional de Botânicos. Carangola – MG, 2008.

LUCAS, C. I. S; **Uso e diversidade das plantas medicinais comercializadas nas feiras livres do município de Caetité** – Bahia; Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Caetité, Bahia 2011.

MATOS, F. J. A. **Farmácias Vivas:** sistemas de utilização de plantas medicinais projetadas para as pequenas comunidades. Fortaleza: EUFC, 1998.

ROQUE, A.A.1; ROCHA, R.M. & LOIOLA, M.I.B.; Uso e diversidade de plantas medicinais da caatinga na comunidade rural de Laginhas, município de Caicó, Rio Grande do Norte (nordeste do Brasil). **Revista Brasileira de Plantas Medicinais**, v.12, n.1, p.31-42, Botucatu, 2010.

INTERNATIONAL SOCIETY OF ETHNOBIOLOGY (ISE). **Código de Ética**. Disponível em: http://www.globaldiversityfund.net/node/503. Acessado em: novembro de 2010.

IBGE, disponível em http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=292680 acesso em 25 de Janeiro de 2017 as 20:39h

REALIZAÇÃO

Unifal MG
Universidade Federal de Alfenas

LEPAI
Laboratório de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Inclusão

ICT
Instituto de Ciência e Tecnologia
Universidade Federal de Alfenas | Campus Poços de Caldas

APOIO

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientifico eTecnológico

ANAIS DO SIMPÓSIO NACIONAL
Por uma escola Inovadora e Inclusiva

A geração do século XXI nos desafia a nos debruçarmos por uma escola inovadora e inclusiva. Uma escola que supere a tradição de um ensino aprisionador, de um ensino focado no rito da memorização, repetição e fixação. Uma escola que seja muito mais um espaço de aprendizagens diversas constituído na autonomia, na liberdade, na esperança e na inclusão de todos e para todos!

Os Anais do Simpósio Nacional "Por uma escola inovadora e inclusiva" compartilham relatos de experiências publicadas por diversos autores e autoras em prol de uma educação que respeita as diferenças e se re-inventa a partir das demandas dos próprios aprendizes em espaços não excludentes.

REALIZAÇÃO

Universidade Federal de Alfenas - Campus Poços de Caldas.

Laboratório de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Inclusão (LEPAI)

APOIO

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-63473-21-9
9 788563 473219

2017