



MARIA DE LOURDES PESSOA ALVES (ORG.)

FORMAÇÃO DOCENTE

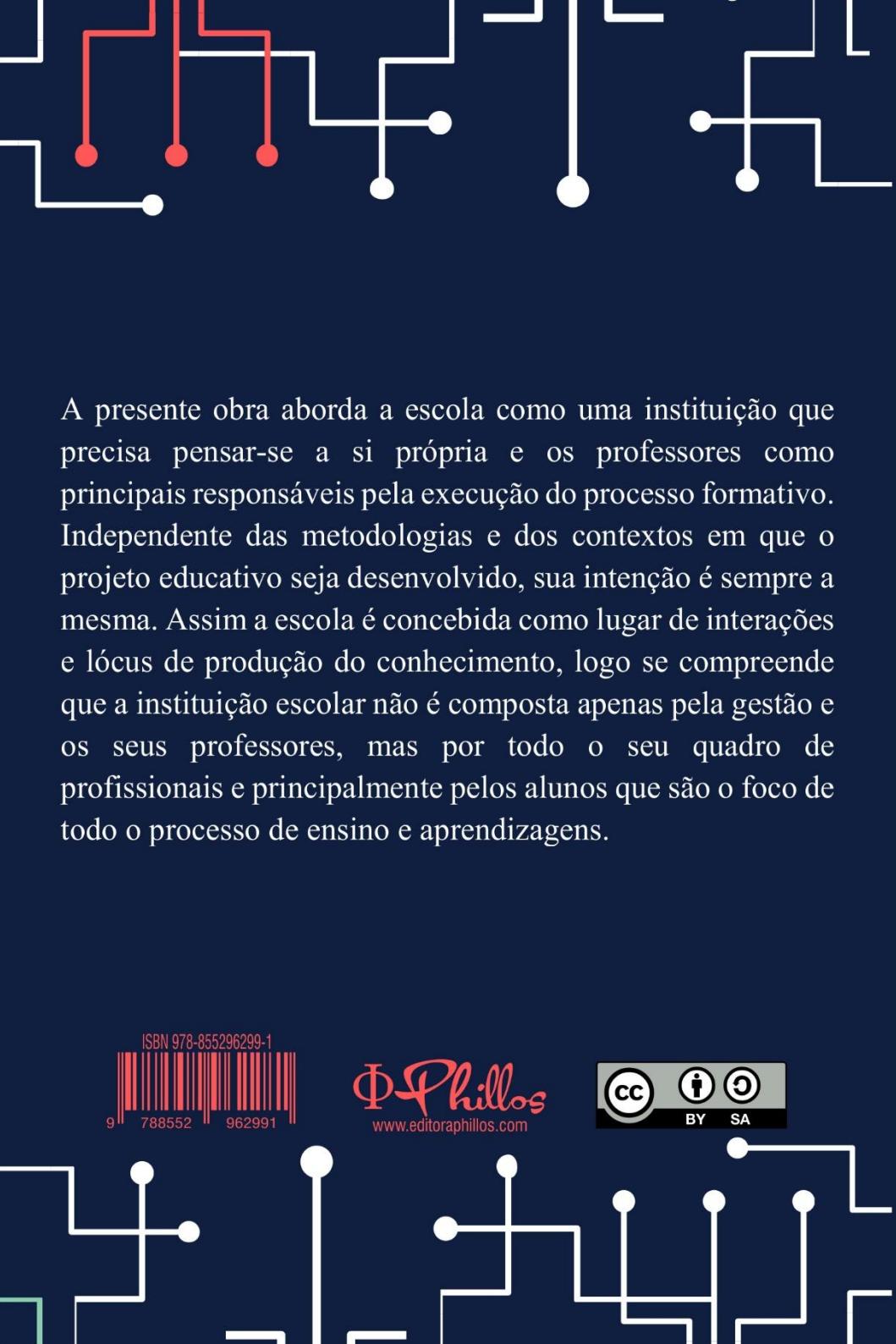
Um novo olhar sobre as práticas pedagógicas

• • •

Volume 3



Φ *Philos*



A presente obra aborda a escola como uma instituição que precisa pensar-se a si própria e os professores como principais responsáveis pela execução do processo formativo. Independente das metodologias e dos contextos em que o projeto educativo seja desenvolvido, sua intenção é sempre a mesma. Assim a escola é concebida como lugar de interações e locus de produção do conhecimento, logo se comprehende que a instituição escolar não é composta apenas pela gestão e os seus professores, mas por todo o seu quadro de profissionais e principalmente pelos alunos que são o foco de todo o processo de ensino e aprendizagens.

ISBN 978-855296299-1



Φilhos
www.editoraphilos.com



FORMAÇÃO DOCENTE:

*Um novo olhar sobre as práticas
pedagógicas*

Volume 3

DIREÇÃO EDITORIAL: Willames Frank
DIAGRAMAÇÃO: Willames Frank
DESIGNER DE CAPA: Jeamerson de Oliveira
IMAGEM DE CAPA: <https://www.pexels.com>

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Phillos estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2017 Editora PHILLOS
Av. Santa Maria, Parque Oeste, 601.
Goiânia-GO
www.editoraphilos.com
editoraphilos@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S232p

ALVES, Maria de Lourdes Pessoa

FORMAÇÃO DOCENTE: *Um novo olhar sobre as práticas pedagógicas* (Volume 3). / Maria de Lourdes Pessoa Alves. – Goiânia-GO: Editora Phillos, 2019.

ISBN: 978-85-52962-99-1

Disponível em: <http://www.editoraphilos.com>

1. Educação. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Docência. 4. Pedagogia.
5. Educação Inclusiva. I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação 370

MARIA DE LOURDES PESSOA ALVES (Org.)

FORMAÇÃO DOCENTE:
*Um novo olhar sobre as práticas
pedagógicas*

Volume 3

Goiânia-GO | Editora 
2019

Direção Editorial

Willames Frank da Silva Nascimento

Comitê Científico Editorial

Dr. Alberto Vivar Flores

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Dr^a. María Josefina Israel Semino

Universidade Federal do Rio Grande | FURG (Brasil)

Dr. Arivaldo Sezyshta

Universidade Federal da Paraíba | UFPB (Brasil)

Dr. Dante Ramaglia

Universidad Nacional de Cuyo | UNCUYO (Argentina)

Dr. Francisco Pereira Sousa

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Dr. Sirio Lopez Velasco

Universidade Federal do Rio Grande | FURG(Brasil)

Dr. Thierno Diop

Université Cheikh Anta Diop de Dakar | (Senegal)

Dr. Pablo Díaz Estevez

Universidad De La República Uruguay | UDELAR (Uruguay)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 10

CAPÍTULO 1

CONTOS E JOGOS: PRÁTICA EDUCATIVA PARA
DESENVOLVER UM MUNDO DE LEITORES 13

Cláudio Cardoso de Melo
Inaldevania de Melo Silva

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE DEFICIENTES
FÍSICOS NA ESCOLA REGULAR 39

Teresa Cristina Alves
Gilvaneide de Barros Silva

CAPÍTULO 3

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS PROCESSOS
DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO
FUNDAMENTAL I NA ESCOLA ESTANISLAU DA
SILVA - MARAGOGI-AL 68

Eluzai Cardoso da Silva
Maria Nazaré dos Santos

CAPÍTULO 4

BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL:
CONTRIBUTOS E REFLEXÃO 90

Simone Pinto Rocha
Dayane Deyse Gonçalo dos Santos

CAPÍTULO 5	
PRÁTICA DE LEITURA E FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	113
<i>Eliane Maria Marques Pereira</i>	
<i>Rosa Maria Mascena Cordeiro</i>	
CAPÍTULO 6	
A FUNÇÃO DOCENTE NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO E AS BASES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	145
<i>Davi Querino da Silva</i>	
<i>Antônio Isildo da Silva</i>	
CAPÍTULO 7	
A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM QUESTÃO	164
<i>Ivânia Costa de Araújo</i>	
<i>Maria do Socorro de Lima Araújo</i>	
CAPÍTULO 8	
UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO MEIO DE MOTIVAÇÃO DO ESTUDANTE PARA O CONHECIMENTO	180
<i>Justina Pacheco de Vasconcelos</i>	
CAPÍTULO 9	
A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE SOCIOLOGICA NO COTIDIANO ESCOLAR	189
<i>Maria José Severo de Araújo</i>	
<i>Silvana Cláudio da Silva Freitas</i>	

CAPÍTULO 10

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA
GESTÃO DEMOCRÁTICA NESTE PROCESSO
ADMINISTRATIVO 196

Cícera Cristina Barros de Oliveira Melo

CAPÍTULO 11

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL 206

Nelida Mota de Lima Sousa

Maria Flora Melo do Nascimento Silva

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho foi produzido a partir do viés de que a educação é a mola propulsora do desenvolvimento, da melhoria da qualidade de vida, a ferramenta que instrumentaliza os sujeitos para a vida em sociedade, e direito de todos independente das diferenças. Porém, não há como afirmar a educação como direito de todos enquanto não se tem um único padrão de qualidade e a escola segue formando analfabetos funcionais.

Para discutir o direito à educação institucionalizada, faz-se necessário entender que para usufruir deste direito é imprescindível que o sujeito tenha acesso à educação formal, entretanto, o simples fato de frequentar a escola ou assistir aulas não significa dizer que o direito à educação está efetivado. A partir deste prisma, percebe-se que há problemáticas a serem discutidas, questões para serem esclarecidas e problemas para se resolver, e isto implica pensar: que escola se faz necessária para a sociedade contemporânea.

Esta obra reúne textos que abordam questões pertinentes à escola como espaço coletivo onde os sujeitos aprendem e produzem conhecimentos. A educação para todos é um dos temas mais discutidos na sociedade contemporânea, mas este trabalho provoca uma reflexão acerca da educação como direito de todos, a partir dos paradigmas educacionais e da forma como a educação tem sido estruturada e desenvolvida.

A comunidade escolar e todos os segmentos da sociedade precisam discutir as questões que dizem respeito ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e estruturação das escolas, entendendo que o papel da educação não se limita a simplesmente ensinar a ler e escrever, educar é instrumentalizar o sujeito para ocupar o seu lugar na sociedade de forma plena e consciente. Cabe à escola a responsabilidade de se alto avaliar, formular estratégias de ensino e desenvolver um projeto de ensino e aprendizagem pautado na ética e no respeito às diferenças por meio de práticas pedagógicas humanizadoras.

Esta coletânea é resultado do trabalho de um grupo de pesquisadores que têm estudado a escola como instituição responsável pela formação omnilateral dos sujeitos sociais, logo inclui estudos acerca do processo de alfabetização e letramento como direito de todos, dentre outros temas relacionados aos papéis da escola, sob a concepção de que a educação não é neutra e os professores precisam agir como intelectuais transformadores conscientes de que suas práticas se refletem nos modos de ser e agir dos educandos e consequentemente de toda a sociedade.

Diante dos problemas enfrentados pela sociedade atual e a qualidade da educação desenvolvida nas escolas públicas do Brasil, a escola é convocada a repensar o seu papel e os professores a refletirem sobre as suas práticas, portanto, o objetivo da presente obra é fomentar esta reflexão e contribuir com a formulação de estratégias de ensino que possibilitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de promover a formação de cidadãos plenos, além de servir como referencial teórico a quem possa interessar.

Conforme os estudo os textos da presente obra, constata-se que a escola frente a formação plena dos educandos, ainda é dicotômica, nesse interim, a escola precisa rever os seus papéis sociopolíticos, logo pressupõe-se que a escola e os professores precisam assumir um compromisso no sentido de efetivar a educação como ferramenta de formação de cidadãos plenos e instrumento que possibilite as transformações sociais que se fizerem necessárias para a promoção do bem comum.

A organizadora
Setembro de 2019.

CAPÍTULO 1

CONTOS E JOGOS: PRÁTICA EDUCATIVA PARA DESENVOLVER UM MUNDO DE LEITORES

*Cláudio Cardoso de Melo¹
Inaldevania de Melo Silva²*

INTRODUÇÃO

O artigo intitulado “Contos e Jogos: Prática Educativa para Desenvolver um Mundo de Leitores”, visa refletir e compreender os aspectos subjetivos e a influência do afeto no desenvolvimento da aprendizagem de modo a viabilizar uma orientação significativa apoio ao ensino pelo viés da aplicabilidade dos contos e jogos no universo da formação do aluno leitor. Este estudo vem marcado por uma metodologia de cunho qualitativo que primará por uma

¹ Mestre em Gestão e Política da Educação pela CLAEH – UY - Centro Latino-americano de Economia Humana; Especialista em Direito da Educação pela Pio Décimo; Especialista em Inspeção Escolar pela Ucamprominas; Especialista em Formação para Docência – CESMAC; Licenciado em Pedagogia pela UNEB – Universidade Estadual da Bahia. E-mail: claudcardmelo@hotmail.com.

² Mestra em Gestão e Política da Educação pela CLAEH – UY - Centro Latino-americano de Economia Humana. Especialista em Empreendedorismo e Gestão Ambiental pelo CESMAC - Centro de Estudos Superiores de Maceió; Especialista em Tecnologias da Educação pela PUC - RIO - Pontifícia Universidade Católica; Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela UNINASSAU – Faculdade Maurício de Nassau; Licenciada em Ciências Exatas (Biologia) pela FAMASUL – Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul. E-mail: inaldevaniams@hotmail.com.

pesquisa que preconizará a reflexão do processo de formação do aluno enquanto leitor dentro do universo de ludicidade. Logo, este estudo torna-se fundamental, pois norte a compreensão da constituição do leitor através da utilização de brincadeiras e da vivência com os contos em turmas do ciclo de alfabetização, de maneira lúdica e dinâmica. Destaca-se que hipoteticamente segundo muitos educadores, o aluno aprende pela participação em atividade de leitura, resoluções de problemas, ouvindo e sendo ouvido, participando de atividade em grupo de trabalho. Na interação homem e cultura e o de ler vai além, pois através das relações sociais, o desenvolvimento e o crescimento do ser levam-no a construir, organizar e reorganizar pensamentos.

A criança é um sujeito ativo e inteligente, um sujeito pensante, elabora hipóteses sobre a leitura, o aluno e o professor são sujeitos ativos no processo educativo, que a prática educativa deve ser realizada no ambiente adequado e estimulador, onde o professor faz e refaz suas ações, favorecendo ao aluno a construção de textos orais e escritos, mesmo antes de saber, ler e escrever, e com isto vem surgir um novo tipo de pessoa, cidadã, que tenha possibilidades futuras de superar dificuldades e fazer uma leitura de mundo inovadora.

Para tanto, este principia conceituando leitura, contos e jogos. Onde se destacam os seguintes sub tópicos: Como se dá a leitura? Contos? O que são jogos?

Ocorrerá de forma lúdica e concreta, desenvolvendo a capacidade de observação, comparação e atenção, necessitando da participação ativa por parte de quem joga, permitindo construção, dirija e viva experiências,

envolvendo a sensorialidade, a percepção, o afeto, coordenação motora, o pensamento, a imaginação e etc.

O cotidiano escolar se constitui o melhor cenário para a leitura, pois é o espaço no qual o professor utiliza de todos os recursos necessários para exercer inúmeras atividades sobre leitura, que levem os alunos para a aprendizagem por meio do senso crítico (FOUCAMBERT, 1997, p.139).

Sabe-se que qualquer espaço pode tornar-se pedagógico, dependendo do uso que faz dele. Por isso que o professor tem o papel de promover no cotidiano escolar, momentos com atividades que possibilitem as crianças um desenvolvimento significativo de suas habilidades e com potências cognitivas, que só será possível se o cenário de sua educação estiver formado num contexto das atividades lúdicas.

A escola é o segundo ambiente mais importante na vida social de um ser humano, influenciando-o nas diversas formas de se encarar a vida. É na escola que se desenvolve no educando a capacidade de aprender. É neste sentido que o professor desempenha um papel fundamental no desenvolvimento significativo de seus alunos, sendo que a mediação do professor ganhem autonomia e desenvolvam a competência leitora.

A definição do tema desse trabalho se apoia no conhecimento que temos os contos, jogos e produções de textos pode contribuir com as crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem. Tendo em foco a leitura como

passo muito importante para quebrar as barreiras e limitações no desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo.

Assim, descrita por estudiosos do tema como um dos principais meios de aprendizagem da criança, a brincadeira ajuda no desenvolvimento de conceitos de relacionamentos casuais, no poder de discriminar e distinguir, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular (**ANTUNES**, 1998, p.19).

O jogo, contos e produções textuais são instrumentos que auxiliam na aprendizagem e no desenvolvimento, passa a ser considerado como um importante aliado nas práticas escolares, já que colocar o aluno diante de situações e desafios, autonomia e liderança podendo ser um bom estrategista para aproximar o aluno dos conteúdos escolares a serem veiculados na escola. Através do lúdico aprende a estrutura lógica, raciocínio e brincadeira de modo que, inter-relacionem com a interdisciplinaridade e temas transversais ali presente.

As experiências lúdicas de uma criança, desde bebê, vão lhe sofisticando as representações do universo social. Pelo brinquedo acontece às adaptações, os acertos e erros, as soluções de problemas vão torná-lo sujeito autônomo (**FRIEDMANN**, 1986, p.40).

Os contos, sem dúvida, é uma das expressões mais significativas através deles percebe-se o sentimento, afeto, desenvolvimento pertinente do ser humano.

São importantes para a aprendizagem das crianças. Escutar histórias é uma forma significativa para o início da aprendizagem e o indivíduo seja um bom ouvinte e um bom leitor, mostrando um caminho absolutamente infinito de descobertas.

O jogo simbólico na visão Vygotsky (1988, p.6) é um mecanismo comportamental que possibilita a transição de coisas como objetos de ação para coisas como objeto de pensamentos. Segundo ele, a mudança no conteúdo da brincadeira da criança está intimamente relacionada com a mudança da natureza das atividades apresentadas por ela.

Piaget classifica o jogo em três categorias; o jogo de exercício, o jogo simbólico e os jogos de regras. O jogo de exercício compreende o que Piaget chamou de período sensório-motor que se caracteriza desde o nascimento até o aparecimento da linguagem na criança. É a satisfação das necessidades das crianças nos seus primeiros meses de vida, que consiste em repetições incessantes das mesmas ações, do prazer: mamar, engatinhar, andar, falar. Esse tipo de jogos segundo Piaget, dá a criança um sentimento de eficácia e poder. Piaget distingue duas categorias desses jogos: jogos de exercício sensório-motor e jogos de exercício do pensamento.

1. BREVE REFLEXÃO SOBRE A LEITURA OS CONTOS E OS JOGOS PEDAGÓGICOS

1.1 A leitura no âmbito escolar

A leitura consiste em interpretar o mundo de várias ópticas. É perceber o que está oculto, está nas entrelinhas do texto, por tudo isso torna-se fundamental mediante o aluno enquanto leitor.

A leitura é indispensável frente à constituição do cidadão, pois ela contribui de maneira significativa para inserção da criança no universo social.

Pelo viés da leitura torna possível a criança adquirir diversos conhecimentos acumulados constituídos pela humanidade historicamente.

Além da aquisição de conhecimentos, a leitura possibilita a criança vivenciar momentos de aventura, prazer, ou seja, a vivenciar diversos situações e sentimentos. Podemos destacar que a leitura é muito mais que um recurso pedagógico, é um caminho que conduz viver de igual para igual numa sociedade extremamente excludente.

É importante salientar que a postura do educador é essencial frente a leitura a mediação que este deve realizar é o que incita a autonomia, no ato da competência leitora aos pequenos.

Na verdade, cabe ao educador assumir de fato o papel de mediador, traçando estratégias variadas rumo ao exercício da leitura nos espaços escolares.

O educador deve organizar as sua docência pautada em práticas como a pré-leitura, pois conforme salienta

Amorim (1997) “essa fase ativa o conhecimento prévio que o aluno possui sobre o assunto e, ainda, levantar hipóteses sobre a temática do texto a ser lido”, de modo a contribuir a compreensão do texto de forma dinâmica e interativa.

Acerca da prática da pré-leitura Marcuschi, (2008, P.249) alude que “assim o professor pode auxiliar os alunos a ativarem seus conhecimentos prévios e a fazerem inferências a partir de questionamentos orais”.

É interessante destacar que a prática da leitura deve ser marcada pela observação dos elementos verbais, não verbais dos textos, ilustrações, gráficos, entre outros elementos.

O exercício de ler deve acontecer de forma cotidiana, sem cobranças acirradas de modo a despertar o prazer, o gosto pela leitura.

Logo, se faz necessário que a mediação do educador acerca desta prática desperte a capacidade de compreensão por parte do pequeno leitor.

É através das estratégias diversificadas que o docente conduz o aprendiz a entender a necessidade da prática da leitura para o seu cotidiano.

A recorrência do exercício de ler faz com que o discente passe a conhecer o mundo, a entender o que circunda a sua cabeça e das pessoas que fazem parte da sua vida.

Isso implica dizer que o ato de ler faz com que também a perceber a escrita como uma possibilidade de entendimento do mundo e de si próprio.

Por tudo isso, podemos enfatizar que o aluno só se tornará de fato um cidadão assíduo, questionador,

participante da sociedade vigente, se for um leitor, tendo em vista que através desta prática que o educado começa a conhecer os princípios de direitos e deveres.

É principalmente no hábito de ler que o cidadão passa a entender que ele não é apenas mais um no mundo, mas que antes de qualquer coisa um indivíduo que deve ter voz e vez.

Diante de todos esses benefícios advindo da leitura pode trazer para o educando, o educado não pode realizar esta ação pedagógica como momentos extremamente de aquisição de grafemas e fonemas, mas, sobretudo como a situações pedagógicas que induzem a compreensão da língua escrita enquanto ferramenta social; Por tudo isso a leitura se faz necessário do cotidiano escolar.

1.2. Conceituando Contos

Os contos devem ser conceituados enquanto obra de ficção que preconiza a criação de um universo repleto de seres e acontecimentos fantásticos e imaginários, que levam os educandos a deleitar-se com histórias fantásticas.

Os contos podem ser sucintos, conciso, claros e objetivos, Existem histórias infantis, que são marcados pelo sobrenatural; de encantamento, que explicitam metamorfoses; os contos maravilhosos, que preconizam os elementos mágicos; de enigma ou mistério, onde explicitam enigma que precisam ser desvendados; os contos jocosos, que evidenciam elementos humorísticos, tendo por objetivo primeiro a diversão.

Na verdade, qualquer um desses contos, podem explicitar conflitos, dramas e ação, de modo a prender a

atenção do leitor, de modo a fazê-lo sentir emoções diferenciadas o eixo da narrativa.

Se o conto consegue despertar o leitor para um universo de encantamento, de mistério, de surpresa e de ensinamento, logo consegue cumprir o seu papel, pois é o de prender a atenção do leitor e fomentar a sua constituição para o universo da leitura.

É bom destacar que a contação de histórias é um dos meios de interação humana usada pelo viés da linguagem para mediar conhecimentos, estimular a imaginação, a fantasia, empregada também para trazer valores morais, disciplinar e desenvolver o interesse pela leitura. Para Coelho (1997), “a história aqueta, serena, prende a atenção, informa, socializa, educa”.

[...] a história é importante alimento da imaginação. Permite a auto identificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança. Agrada a todos, de modo geral, sem distinção de idade, de classe social, de circunstância de vida. Descobrir isso e praticá-lo é uma forma de incorporar a arte à vida [...] (COELHO, 1997, p.12).

Quando o educador leva literatura infantil para o cotidiano escolar, ele consegue estabelecer uma relação dialógica com o aluno, o livro, sua cultura e a própria realidade. Mediante esta prática o educador cria condições em que a criança trabalhe com a história e seu ponto de vista, trocando opiniões sobre ela, assumindo posições frente aos fatos narrados, defendendo atitudes e personagens, criando

novas situações através das quais as próprias crianças vão construindo uma nova história. Isso implica dizer que os pequenos passam a interagir de forma intensa com o texto.

1.3. Conceituando Jogos

O jogo consiste numa atividade física ou intelectual que integra um sistema de regras e define um indivíduo ou um grupo vencedor e outro perdedor. Jogos educativos são aqueles que estimulam e favorecem o aprendizado de crianças e adultos, através de um processo de socialização que contribui na sua personalidade. Eles visam estimular o impulso natural no ato de aprender. Os jogos educativos mobilizam esquemas mentais, estimula o pensamento, a ordenação de tempo e de espaço em que abrangem dimensões da personalidade como a afetiva, a social, a motora e a cognitiva.

Os jogos auxiliam na educação integral do indivíduo, melhorando assim suas habilidades, concentração, oportunizando a investigar, problematizar as práticas provenientes das mais diversas manifestações culturais e presentes no seu cotidiano, além de contribuir para a concentração, ajuda em habilidades de coordenação, rapidez, força e destreza o jogo ainda fornece informações a respeito da criança, suas emoções, a forma de interagir com seu desempenho físico motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico, sua formação moral o que contribui para a o bem andamento das instituições de ensino.

O jogo conduz os educandos a uma participação e a um envolvimento superior aos conseguidos noutro tipo de

atividades. A observação do desenvolvimento do jogo e da postura dos alunos no início, durante e após o jogo, fornecem informações de grande valor ao educador, de modo a avaliar se a aprendizagem está sendo consolidada ou não.

Através do jogo ocorre de forma mais lúdica e concreta, desenvolvendo a capacidade de observação, comparação e atenção, pois, necessita da participação ativa por parte de quem joga, permitindo que a criança construa, dirija e viva experiências, envolvendo a sensorialidade, a percepção, o afeto, coordenação motora, o pensamento, a imaginação, que faz com que o aprendizado se efetive de maneira concreta.

As atividades lúdicas, quando direcionadas à alfabetização da língua materna, são possíveis, pois é por meio delas que se integram o prazer e o aprender, e o aprender, saber e fazer. Logo, a aprendizagem acaba acontecendo de forma mais entusiástica tanto por parte do educador quanto do educando. É válido dizer que as atividades lúdicas se tornam significativas à medida que a criança se desenvolve através da livre manipulação de materiais, de modo a reconstruir e reinventar as coisas, através da adaptação da criança. Essa adaptação é possível quando esta criança começa a interagir com o conhecimento constituído e acaba vertendo em linguagem escrita.

Por meio dos jogos o docente poderá avaliar também se o aluno comprehende os textos lidos pela professora e se consegue aprender o sentido global, se lê textos curtos com autonomia, se demonstra interesse em ler, entre outras habilidades.

No jogo as crianças têm oportunidade de incrementar suas capacidades de memorização, enumeração, socialização, articulação, entre outras. Logo, aprender brincando, ou brincar aprendendo.

Através do jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas. No entanto, é preciso estar atento que nem tudo se aprende e se consolida durante a brincadeira. É preciso criar situações em que possam sistematizar aprendizagens, tal como propõe Kishimoto (2003 pp 37-38):

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos.

Neste contexto, o professor continua sendo um mediador das relações e precisa, intencionalmente, selecionar os recursos didáticos em função dos seus objetivos, avaliar se esses recursos estão sendo suficientes e planejar ações sistemáticas para que os alunos possam aprender de fato. Mantendo o equilíbrio entre estas duas funções ensinando o aluno a utilizar corretamente o jogo e a participar deles, como agente desafiador que leva o aluno a soluções de problemas, o jogo pode ser utilizado pelos

alfabetizadores, para auxiliar na alfabetização dos educandos.

O professor deve ser inovador, dinâmico, criando jogos didáticos como: caça-palavras, jogo das sílabas, amarelinha, soletrando, percurso das letras, dominó- divisão silábica e etc, para que desta maneira possa criar um ambiente de aprendizagem, que induza os educandos a interagir com o seu próprio aprendizado e fomentar os advindos de outrem.

2. A INFLUÊNCIA DA LEITURA NO COTIDIANO ESCOLAR

Maior parte da população brasileira adulta é funcionalmente analfabeta. Se bem que sejam capazes de assinar o nome e de decifrar o letreiro do ônibus que tomam diariamente, não conseguiram ler com compreensão adequada uma página completa, ainda que se tratasse de assunto dentro da sua competência.

Quando se coloca a pergunta “Para que ler?”, convém levar em conta a situação dos estudantes envolvidos, assim como a urgência da tarefa nas circunstâncias consideradas. Desse modo, se tivermos em mãos estudantes de classe média-alta, que quase certamente chegarão até o segundo grau ou à universidade, faz sentido estabelecer objetivos a longo prazo para aprendizagem da leitura; e faz sentido colocar objetivos amplos e ambiciosos para sua atividade de leitura na escola.

Vamos pensar no estudante que, estatisticamente falando, é típico das escolas brasileiras: pertence a uma família de baixa renda; tem pais analfabetos (funcionais ou

totais); provavelmente não ficará mais que uns poucos anos na escola; e, finalmente, tem muito pouca oportunidade de contato com material escrito fora da escola. Esse estudante nos coloca diante de uma situação emergencial: que se pode fazer durante aquele breve período de escolarização, nessa situação de carência de apoio extra escolar? Como conseguir que pelo menos uma boa parte dos alunos deixe a escola instrumentada a utilizar a leitura para solucionar problemas da vida cotidiana, e capaz de desenvolver suas habilidades de leitura de maneira autônoma?

Que prioridades se poderiam definir em curto prazo para a instrumentação de alunos na situação? Que tipo de instrumento deve ser a leitura para eles? E que tipo de material está disponível para que eles iniciem sua caminhada na direção desses objetivos? O objetivo nessa situação emergencial é capacitar os alunos à leitura de textos informativos: notícias, textos técnicos de sua especialidade, etc.

Os materiais escritos que chegam às mãos dos alunos se compõem essencialmente de textos didáticos. Trata-se de material que, de certa forma, apresenta para eles um interesse imediato, na medida em que lhes possibilita, em princípio, melhorar seu desempenho escolar. No entanto, é singular o grau de desinteresse que mostram pelo livro didático.

Parte desse desinteresse pode ser oriunda de causas gerais que contribuem para diminuir o atrativo de qualquer atividade encomendada pela escola. Não obstante, mesmo em vésperas de exames, quando o livro didático deveria ser o recurso principal a ser procurado, os alunos relutam em recorrer a ele. O que acontece, evidentemente, é que se sentem

incapazes de compreendê-lo; dependem quase que exclusivamente de aulas expositivas, consultas ao professor ou a outras pessoas, exercícios e outras muletas didáticas. As muletas não são em si condenável nem perigoso, mas o desaparecimento como fonte de informação tem efeitos mais profundos e pode imaginar à primeira vista.

Como se trata do único material escrito “normal” a quem tem acesso relativamente amplo e prolongado, as experiências dos alunos com os livros didáticos tendem a levá-los a conclusões que se generalizam para a leitura em geral. Em entrevistas informais com alunos de primeiro grau (crianças e também adultos), há reações como “A leitura não é para mim”, “Não gosto de ler”. São rationalizações substitutas da conclusão insuportável: “Não sei ler”.

Essas atitudes desfavoráveis à leitura já se começam a formar muito cedo, por volta da terceira série. Os primeiros fracassos levam rapidamente o aluno a fugir a novas oportunidades de ler. Ele não chega a descobrir que livro (ou material escrito em geral) pode ser uma fonte de informações úteis para a escola.

Se um aluno só aprende a ler lendo, e se o material de que ele dispõe é livro didático, segue-se que o texto didático deve ser elaborado levando em conta sua função alfabetizadora. Um livro de estudos sociais ou de ciências é, também, um instrumento para a leitura funcional; e como tal precisa ser planejado.

O princípio inicial é o de que é possível manipular certos aspectos do texto, sem alterar sua mensagem básica, de maneira a aumentar seu grau de legibilidade. A partir daí, torna-se possível desenvolver técnicas de crítica, redação e

reformulação de textos didáticos; pode-se, por exemplo, examinar um texto de terceira série e chegar à conclusão de que não está adequado como leitura para o aluno típico desse nível. E podem-se sugerir modificações que tragam o material para dentro do alcance desse aluno.

A qualidade dos textos didáticos examinados ultimamente não condiz com a realidade crítica do aluno. De sua capacidade em decifrar o livro didático, o aluno passa muito rapidamente à conclusão no recorrer ao material escrito para buscar informações.

A habilidade exclusiva desenvolvida pelo ensino escolar na transformação do escrito no oral supostamente utilizada em qualquer das situações de leitura com que se defronta o leitor no seu dia-a-dia, foi ultrapassada por um conjunto de estratégias diversificadas, adequadas a cada uma das situações sociais do leitor. O que caracteriza então o leitor moderno é a flexibilidade no ato de ler.

Esta flexibilidade é definida pelas inúmeras possibilidades de leitura postas ao alcance do leitor: a diversidade de revistas e jornais expostos nas bancas de revistas, o extraordinário número de títulos e autores de livros publicados, etc.

O cotidiano escolar constitui o melhor cenário para a leitura, pois é o espaço no qual o professor de todos os recursos necessários para exercer inúmeras atividades sobre leitura, que levem os alunos a aprendizagem por meio do senso crítico (FOUCAMBERT, 1997, p.139).

2.2. A presença da escola para o leitor

A escola brasileira sempre funcionou e ainda funciona dentro de um esquema que leva o aluno a reprodução de discursos. A escola é muito mais o espaço onde, sistematicamente, na verdade, a escola não é somente um instrumento de alfabetização e de suposto acesso ao saber, mas sim, uma comunidade de trabalho e de educação, e está como ação transformadora de contexto social.

Como afirma Martins (2002, p. 113), “de sua parte, a instituição escola” ensina como ler e escrever, começando pela alfabetização e chegando ao estímulo, ao consumo e a valorização dos produtos tidos como elevados”. Por isso, a eficiência do ensino viabiliza ou não a socialização dos textos a que se dá acesso, sendo que, em caso negativo, a escola acaba por comprometer sua própria continuidade.

Neste sentido, a escola pode ser avaliada pelo projeto considerado com relação à leitura e à escrita, considerando-se sua postura progressista ou simples reproduutora do sistema vigente e seu caráter cultural autoritário. Tais aspectos, que representam influências consideráveis na educação, não podem afastar a perspectiva de construção de uma escola que visa mudança social.

A escola deve trabalhar observando as suas relações internas visando à comunicação e a convencer-se do seu lugar na cultura e na sociedade.

Gregoire (1997, p. 74), afirma que:

Ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, que o leitor deve ser capaz de

atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele que o autor pretende, e assim, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Esta autora referência que a leitura é predeterminada pelo que o autor pretende com o texto, cabendo ao leitor aceitá-lo ou não, interagir ou não, negativá-lo ou não. Desse modo, vale observar o papel do leitor na leitura.

Assim, há de indagar-se como a escola pode proporcionar respostas para as perguntas através do mesmo. Cabe ao professor procurar, de forma mais eficiente e pelos métodos mais atrativos, formar alunos leitores e escritores. É que o professor deve ensinar ao aluno que ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito; é questionar algo escrito como tal uma expectativa real, de prazer, uma verdadeira situação de vida; ler é, portanto, ver e interpretar o que está escrito no real, e que comprehende desde um nome de rua numa placa até um livro no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida.

Para que a leitura possa ser interpretada é preciso que o aluno utilize-se do seu conhecimento prévio, daquilo que foi adquirido. Isto envolve o conhecimento linguístico, os conhecimentos textuais devem ser ativados durante a leitura.

O desenvolvimento da linguagem dá-se por estágios definidos por estudiosos e especialistas linguísticos. No estágio que vai de zero a três anos de idade, procura-se valorizar a comunicação oral, a leitura de histórias e a inserção no mundo da escrita por meio de contato com livros, histórias em quadrinhos, etc. No período compreendido entre

quatro e seis anos de idade, a evolução apresenta-se com maior ênfase, como: reconhecer o próprio nome; familiarizar-se com a escrita; e ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação.

A leitura em si estimulada num trabalho aprofundado de aprendizagem através do contato com os textos, o que o professor deve fazer é incentivar o aluno para a leitura e para o entendimento e discussão, despertando, com isso, a ampliação de conhecimentos. Isto exige do professor capacidade didática e metodológica para atender aos requisitos constitucionais do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

2.3. Alternativas de Trabalho com a Leitura

O professor seja um facilitador da aprendizagem, ele precisa aprofundar-se no conteúdo referente às questões e ler, ter um bom conhecimento das crianças que são confiadas, sensibilidade pelos interesses de cada um e conhecimento da realidade social do país, assim como da realidade sócio-político-econômico de cada um.

O professor terá de fazer suas observações da turma e, a partir daí, encontrar alternativas que lhe propiciem uma satisfação maior com os resultados de aprendizagem. Se a questão da leitura for realmente do interesse dele, seu próprio comportamento de leitor, suas estratégias e dificuldades irão sendo revistas. Assim, ele poderá fazer descobertas que melhorem seu próprio desempenho como leitor e escritor e alteração de ensinar a ler e a escrever.

Em sua prática diária, o professor deve assegurar demonstrações adequadas de leitura às crianças, criando situações que sirvam a objetivos específicos, nos quais seus alunos possam encontrar sentido, e que ajudem também as próprias crianças a encontrarem seus objetivos com a leitura. O próprio interesse e o envolvimento do professor com a leitura servem como modelo, pois ele não pode ensinar bem uma criança a ler bem, se não se interessa pela leitura. Assim, “o desprazer pela leitura não atinge somente os alunos de nossas escolas: os próprios professores, com raras exceções, não apresentam o devido trajeto de sua formação profissional e/ou as restrições de acesso ao livro”.

O professor não deve confiar em uma metodologia específica ou milagrosa, mas na sua experiência e competência pedagógica, pois é ele que, através da observação dos alunos, reflexão sobre sua prática e aprofundamento dos seus conhecimentos acerca da leitura e aprendizagem, pode compreender e atender às necessidades, detectando as dificuldades e interesse de cada aluno.

A escola, no entanto, deve oferecer condições favoráveis à aprendizagem e a de leitura, como, por exemplo, dispor de uma boa biblioteca; organizar momentos de leitura em que o professor também leia; planejar as atividades diárias a fim de garantir que os momentos de leitura sejam tão importantes quanto os demais; possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras; permitir a esses educandos o empréstimo de livros e dispor de propostas didáticas, orientadas especificamente no sentido de formar verdadeiros e assíduos leitores. É importante que o professor procure

fazer um trabalho, criando ofertas variadas e instigantes e que propicie ao aluno uma verdadeira inversão do leitor.

3. A MEDIAÇÃO NA ATIVIDADE DE JOGOS PARA A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO DOS EDUCANDOS

A mediação tem sido considerada um fator fundamental no processo ensino e aprendizagem. Vale salientar que as atividades lúdicas, enquanto ferramentas de aprendizagem podem ser usadas nas mais distintas possibilidades e finalidades: recreativa, ensino de conteúdos escolares, diagnóstica, ação espontânea prazerosa e livre (KISHIMOTO, 1997). Para isso se efetivar, é necessário que as atividades sejam planejadas com intencionalidade e objetivos claros, é que, por meio da mediação é possível o atendimento às necessidades específicas apresentadas pelos alunos.

Entendemos que antes de planejar e organizar as atividades, é importante conhecer o nível de desenvolvimento mental dos alunos, a sua forma de aprender e seus canais de aprendizagem para proporcionar estímulos de seu interesse e suas capacidades. Só assim o professor pode prever se as atividades lúdicas representam ou não o grau adequado de dificuldade para o aluno, permitindo, desta maneira, que ele alcance pequenas vitórias e se mantenha motivado e valorizado na atividade, abrindo-lhe caminhos de intervenção pedagógica se efetive.

A clareza quanto aos objetivos e utilização do jogo pedagógico permite estabelecer uma relação com as áreas e os conteúdos a serem trabalhados. É o professor, que ao

assumir o papel de organizador do ensino, deve selecionar jogos lúdicos mais significativos para seus alunos e ter clareza dos aspectos do desenvolvimento e das aprendizagens envolvidas na atividade lúdica a que se propõe, criando oportunidades de brincar e jogar aconteça de uma maneira educativa, em espaço físico agradável e instrumentos pedagógicos adequados que possibilitem experiências positivas e enriquecedoras.

A participação do professor ao jogar e brincar com os alunos valoriza a atividade, estabelece vínculos e favorece uma maior “aproximação do aluno”, permitindo-lhe, sempre que necessário, intervir, esclarecer dúvidas, solicitar da criança respostas ou soluções as quais ela já é capaz de apresentar utilizando-se de seus conhecimentos prévios e estimulando-a para pensamentos mais elaborados: relacionar, refletir e propor soluções aos problemas que lhe são apresentados.

O segundo ambiente mais importante na vida social de um ser humano, influenciando-o nas diversas formas de se encarar a vida. É na escola que se desenvolve no educando a capacidade de aprender, que é adquirido na escrita. Gagliari (2001) afirma que: “Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver. A leitura é a realização do objeto da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido. Objeto da leitura”.

O espaço físico de uma escola é muito importante para o ser humano deve ser organizado de modo que atenda as necessidades sociais do aluno.

Segundo Piaget apud Kramer, (2000, p.29) “o desenvolvimento resulta de combinações entre que o

organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio (...) e os esquemas de assimilação vão se modificando progressivamente, considerando estágios de desenvolvimento”, entretanto, pode-se dizer que para uma boa formação do aluno, a escola deve ter uma estrutura adequada para isso.

As técnicas de utilização de recursos que os professores apresentam no cotidiano escolar, devem ser bem estruturados, de forma a facilitar o desenvolvimento do aluno leitor. Dentro deste ponto de vista Karling (1991, p.245), os recursos de ensino são recursos humanos e materiais que o professor utiliza para auxiliar e facilitar a aprendizagem.

Nesse sentido os professores devem investir mais na sua prática pedagógica, para que a aprendizagem se realize, é preciso que o professor tenha o aluno no centro do processo, sendo assim, assegurada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo visa analisar as práticas dos professores da Escola Estadual Watson Clementino de Gusmão e Silva, frente à leitura desenvolvida na escola. Tendo como tema: Contos e jogos: Prática Educativa para Desenvolver um Mundo de Leitores.

A escolha por essa temática foi exatamente por acreditar no desenvolvimento e no crescimento do ser, levando-os a construir e organizar o pensamento do leitor.

Os contos e os jogos precisam ser considerados tão relevantes às disciplinas básicas, por auxiliar o educando a tomar consciência sobre si mesmo, respeitando o espaço-

temporal, desenvolver a criatividade, a ter iniciativa própria, enfim, a resolver mais facilmente os problemas e os obstáculos inerentes à aprendizagem, concorrendo assim para um bom desenvolvimento cognitivo.

A escola, ao valorizar o ato de brincar, sem restringir-se, exclusivamente ao ato pedagógico que intrinsecamente pode estar a ele ligado, ajuda aos alunos a formarem um bom conceito de mundo, um mundo afetivamente, o qual possa oferecer a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos das crianças e adolescentes respeitados.

O brincar, além de desenvolver as potencialidades de crianças e adolescentes, promove descontração, momentos de alegria e disposição para estudar. Portanto, cabe ao educador sair das concepções preestabelecidas para que realmente possa identificar como a criança pensa, brinca e joga; resgatando a sua importância.

A partir das informações coletadas pode-se constatar que embora haja o reconhecimento da leitura como oportunidade de integração e sociabilização do indivíduo na sociedade muito ainda têm para ser feito pela escola na formação de leitores.

Diante da pesquisa e observação na prática do cotidiano escolar observou-se que os fatores que contribuem para essa problemática do não hábito de leitura e a ausência de estímulo por parte da família, que em muitos casos, os pais são analfabetos e também há falhas na prática docente, e a ausência de compromisso do governo que não disponibilizam materiais didáticos para as escolas, e o interesse do aluno em relação a leitura.

Sendo assim, a participação da família é indispensável para que haja o desenvolvimento esperado no ensino, e também cabe a escola ao professor refletir sobre seu papel enquanto formador de leitores e atuantes na sociedade, estimulando o aluno o ato de ler e escrever.

Foi possível identificar nos contos, nos jogos e nas brincadeiras a possibilidade de transformar as aulas em momentos de descobertas e aprendizagem, contribuindo, assim, na construção do conhecimento infantil. Isso porque o uso dos contos e dos jogos favorece a aquisição de uma aprendizagem mais significativa.

Com este artigo, deseja-se que possa abrir novos caminhos para o aprimoramento da prática pedagógica e que sirva de estímulo transformador no processo educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIN, M.L.V. **Ensinar leitura de inglês: teoria e prática.** In. TADDEI, E. Perspectivas: **na língua estrangeira.** Rio de Janeiro: SME, 1997.

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências.** Petrópolis: Vozes, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria-analise- didática.** São Paulo: Moderna, 2003.

FOUCAMBERT, R. **Desenvolvimento da Leitura.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

FREIRE, Paulo. **O ato de ler.** São Paulo: Cortez 2003.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Ática, 1986.

GAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e lingüística.** 10
Scipione. 2001.

GÓES; **Introdução juvenil.** 2^a Pioneira, 1991.

GREGOIRE, J. B. **Avaliação dos problemas de leitura:**
Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas.
Porto Alegre: Artmed, 1997.

KARLING, A.A. (1991), **A didática necessária,** São
Paulo, Ibrasa.

KISHIMOTO, Tizuko. M. (Org). **Jogo, brinquedo,
brincadeira e a educação.** 2. Cortez, 1997.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos.** São Paulo:
Ática, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual analise de
gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola. 2008.

MARTINS, M. H. **A leitura.** 2^a Brasiliense, 2002.

PIAGT, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de
Janeiro: Zahar, 1978, 1980.

SILVA, Mauricio. **Repensando a Leitura na escola. Um
outro mosaico.** 3^o Ed, Niterói: Eduff, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e
aprendizagem.** São Paulo, Cone/Eduso, 1988.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE DEFICIENTES FÍSICOS NA ESCOLA REGULAR

Teresa Cristina Alves³
Gilvaneide de Barros Silva⁴

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão educacional de deficientes físicos, têm sido do ponto de vista qualitativo insatisfatório, pois, mesmo adaptando os aspectos físicos das instituições de ensino regulares e proporcionando o ingresso dos indivíduos que possuem necessidades educacionais especiais no contexto regular, ainda há muito o que ser feito, principalmente no que tange a qualificação docente para trabalhar com uma sala inclusiva e desenvolver satisfatoriamente a aprendizagem dos alunos regulares e não regulares, visto que, frente á estes aspectos percebe-se que ainda há muito a ser feito e pela falta de preparação docente,

³ Mestranda em Ciências da Educação pela Absoulute Christian University, Especialista em Inspeção Escolar, Bacharel em Pedagogia pela Faculdade CESMAC. Atualmente atua na Coordenação Pedagógica do Centro de Educação Infantil Solar da Criança – Porto Calvo, Alagoas.

⁴ Mestranda em Ciências da Educação pela Absoulute Christian University, Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco – UCB e em Inspeção Escolar pela Faculdade Pio Décimo – CENFAP. Licenciada em Geografia pela Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul – FAMASUL. Atualmente atua na coordenação do 1º ciclo do ensino fundamental da rede municipal de ensino. E-mail: neidebarros2015@live.com.

em alguns casos a inserção do deficiente físico no contexto regular, acaba por comprometer o desempenho da turma, uma vez que, por não ser capacitado para trabalhar essa realidade o professor não consegue desenvolver satisfatoriamente as suas aulas.

Muito tem se falado sobre democratização do ensino no Brasil, principalmente na rede pública, porém, compreendendo a realidade educacional que se tem, percebe-se que a concretização desse processo democratizador da educação é realmente necessária, no entanto, ainda torna-se qualitativamente inexistente, pois, muitos educandos portadores de necessidades educacionais especiais acabam ficando fora do processo de construção de conhecimentos, devido a deficiência que possui e, com isso, sendo excluído educacional e socialmente, deixando de obter e exercer sua cidadania.

Portanto, a proposta de inclusão de deficientes físicos na escola regular torna-se essencialmente fundamental, pois, é necessário que todos disponham da educação e tenham através dela a formação que precisam para constituírem-se como cidadãos críticos e conscientes, autônomos e emancipados, na perspectiva de garantir um direito que é de todos, a todos e, além disso, cooperar com a formação escolar e o desenvolvimento do educando especial.

Ao remeter-se a uma educação de qualidade, formal e que atenda eficientemente as demandas dos indivíduos é crucial para que haja uma progressão na vida dos indivíduos, priorizando os elementos daqueles que possam proporcionar a inclusão de todos, regulares e excepcionais num sistema educacional de significativo nível de qualidade, na

perspectiva de propiciar o alcance dos objetivos propostos com o desenvolvimento de cada ciclo de ensino.

1. A INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR DO SUJEITO DIANTE DA GLOBALIZAÇÃO

Os aspectos relacionados a globalização também têm influenciado significativamente quanto às questões de qualidade e inclusão educacional, afinal, em meio a disposição de tantos recursos tecnológicos, e a constante inovação desses recursos, é natural compreender-se que esses elementos estão interferindo intensamente na vida das pessoas. Conforme Castells (1995, p.20), “o que caracteriza a globalização é que ela é extraordinariamente excludente e inclusiva ao mesmo tempo. Inclui o que gera valor e exclui o que não é dinâmico e não cria valor”.

A reflexão de Castells (1995) sobre a globalização é bastante interessante para que se reflita com recrudescência acerca desse complexo tão inerente aos diferentes grupos e situações sociais, sob ótica da sua relação com o processo de inclusão, de modo que, possa ampliar-se significativamente os meios de comunicação e interação entre os sujeitos, no contexto social e escolar. Porém, a situação de valor imposta pelo autor, gera aí uma dicotomia infelizmente bastante comum no dia a dia das pessoas em diferentes contextos.

Acredita-se que a essencialidade da globalização numa perspectiva inclusiva, se dá pela facilidade gerada pelos instrumentos tecnológicos para unir as pessoas, e ainda, as diferentes formas de utilização de tais instrumentos, permitindo aos regulares e portadores de necessidades

especiais, interagirem fluentemente com eles, valendo enfatizar influência dos fatores socioeconômicos no processo de aquisição e manipulação de tais elementos. Assim, “a oferta desses atributos torna-se, desta maneira, uma estratégia competitiva” (GÓES; LAPLANE, 2013).

De acordo com o Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil,

Para o sistema educacional, as soluções encontradas pelos países mais bem-sucedidos do ponto de vista da introdução do novo paradigma tecnológico passam pelo ensino público, pela valorização e boa remuneração do magistério e por mecanismos nacionais de avaliação do desempenho do sistema educacional, bem como pela implementação de mecanismos de cooperação entre governo, empresas e sindicatos (BRASIL, 1996, p.11).

Comprometer-se com o desenvolvimento de uma proposta educacional equacionada com os parâmetros de inclusão e desenvolvimento dos indivíduos, de modo que, os educandos possam progredir mutuamente, regulares e excepcionais, no intuito de contribuir com a inserção escolar e social desses indivíduos, compreendendo que, todos os sujeitos precisam dispor de um sistema educacional cada vez mais eficiente e de qualidade, considerando a necessidade e influência da inclusão escolar para o progresso da sociedade.

A união dos diversos setores e esferas da sociedade para a promoção da inclusão escolar é fundamental, ela proporciona o desenvolvimento de ações bastante relevantes para o reconhecimento da necessidade de inclusão escolar e

social desses elementos, tendo em vista, a relevância desses aspectos para o desenvolvimento social e humano dos indivíduos.

Considerando esses aspectos, as diferentes etapas educacionais e os fatores relacionados a globalização, o Relatório do desenvolvimento humano, ainda aponta que:

A educação e as aptidões na era das redes são mais importantes do que eram anteriormente. E na era das redes não será suficiente centrar-se na educação primária; cada vez adquirem maior importância as aptidões avançadas que se desenvolvem no ensino secundário e terciário (BRASIL, 2001, p.6).

Nessa perspectiva, pode-se compreender a educação como uma condição indispensável ao indivíduo, necessitando ser disseminada entre todos, independentemente das necessidades que possua, o importante é fazer com que o acesso ao conhecimento seja democratizado, e a maioria das pessoas, ou preferencialmente sua totalidade, possa dispor de um sistema educacional inclusivo e de qualidade.

Por isso, é necessário criar-se estratégias que viabilizem a democratização educacional, por meio da efetivação do processo de inclusão, que surge atrelado a perspectiva de melhoria da qualidade de vida dos indivíduos regulares e excepcionais, num contexto inclusivo e diversificado, onde ambos possam progredir e aprender mutuamente, considerando a dimensão que ocupa a diversidade social, na qual ele está inserido.

Diante disso, faz-se pertinente afirmar que:

[...] uma escola que delineia as aquisições necessárias aos alunos de maneira muito específica e que trabalha no intuito de padronizar essas aquisições [...] verá recrudescer os problemas decorrentes da heterogeneidade de uma população diversa que por diferentes motivos [...] não consegue atingir os objetivos propostos. Cabem nessa caracterização desde os alunos que se afastam levemente dos padrões aceitáveis, até aqueles cujo comportamento, desempenho ou necessidade de recursos especiais tornam-nos indesejáveis nas salas de aula (GÓES; LAPLANE, 2013, p.10).

Não se pode pensar a escola como um espaço homogêneo, nem mesmo quando não existem alunos excepcionais entre os culturalmente chamados regulares, pois mesmo não havendo a diferença de condição motora e/ou cognitiva, haverá uma diversidade de habilidades, competências e dificuldades, considerando que cada um possui suas próprias peculiaridades. Infelizmente, “o processo de educação formal se realiza de um modo particular, de forma tal que durante o percurso uma parte dos alunos é promovida e atravessa os vários níveis, outra é marginalizada e outra parte, ainda, é definitivamente excluída” (GÓES; LAPLANE, 2013, p.10).

É necessário se ter muito cuidado ao desenvolver-se a escolarização do indivíduo, principalmente quando se pretende fazê-lo numa perspectiva inclusiva, tendo em vista, a amplitude das disparidades de situações e condições de aprendizagem, que se desencadearão nesse contexto. Bem

como, compreender a relevância da ação e capacitação docente para que a prática pedagógica seja realizada com eficiência e proporcione resultados bem mais significativos.

O docente exerce um papel fundamental na promoção da verdadeira inclusão, sua capacitação e desenvoltura em sala de aula são pressupostos cruciais para que se obtenha bons resultados de aprendizagem, e se garanta a progressão gradual dos alunos, inclusive daqueles que possuem necessidades educacionais especiais. O processo de inclusão contribui para a promoção da cidadania do sujeito, seu crescimento pessoal, escolar e social, e precisa ser encarado com recrudescência, até porque, não se trata se algo efêmero, mas sim, continuamente corriqueiro, que deve ser enfatizado e trabalhado cotidianamente em todos os contextos sociais, principalmente na escola.

A convivência com a diversidade, instituída a partir dos fatores relacionados as necessidades especiais, ou qualquer outro grupo diferente daquilo que já é naturalizado pela sociedade, proporcionará a construção de uma sociedade bem mais harmoniosa e acolhedora, onde todos tenham acesso aos seus direitos e consciência de seus deveres, vivendo efetivamente a sua cidadania, tornando concreta as metas propostas com o processo de inclusão escolar.

Muito já foi feito para que se consolide uma verdadeira inclusão educacional, todavia, ainda não se obteve em massa a verdadeira inclusão, as práticas inclusivas realizadas, infelizmente permanecem numa dimensão precária, por não atender com a devida quitação os anseios

propostos pelas políticas de inclusão educacional e os documentos que regem essa ação educativa.

Porém, ao remeter-se a essas questões, é fundamental refletir sobre a colocação de Delou et al. (2003, p.11), ao afirmar que:

Dessa maneira, há que se tomar cuidado para que não se continue a reproduzir o que se passa agora, que é a produção de conhecimento com uma pretensa intenção generalista, que, por trás, retrata a exclusão e a fragmentação da formatação, por atribuir significado de deficiência à expressão necessidades educacionais especiais, que é muito mais ampla, por retratar a diversidade do alunado da Educação Especial.

O processo de inclusão precisa considerar a construção de novos conhecimentos, instigando uma reflexão sobre a gama de diversidades que podem surgir no contexto inclusivo e a necessidade da escola e o professor preparar-se para atender essa demanda com eficiência, sem que perca o controle da proposta pedagógica, que visa contribuir diretamente com o crescimento do aluno.

A educação inclusive requer muita atenção, cuidado e comprometimento de todos os envolvidos, bem como, o conhecimento inerente às diversidades que a constituem, pois esses são subsídios perenes à construção de uma “real inclusão”, não podendo ser considerada em sua totalidade, se não abranger com eficácia essas demandas. Enquanto espaço de construção, a escola precisa desencadear-se de forma construtivista e humanizada, a fim de manter o equilíbrio

entre o conhecimento que se pretende construir e a valorização do indivíduo que o está construindo.

É imprescindível no que tange a proposta de inclusão escolar, considerar a convivência com o diferente, como pode-se exemplificar a partir da preconização da valorização e respeito do transcidente, como uma proposta de melhoria das relações de convivência entre os indivíduos, e ao mesmo tempo, de aceitação dos elementos que constituem a mística da inclusão. Daí todos os seguimentos da comunidade escolar acabam sendo instados a contribuir com a efetivação desse processo, considerando as inúmeras dificuldades que surgem nesse complexo para que seja consolidada a interação entre os diferentes.

[...] dependemos da natureza. Dependemos de outras pessoas, de nossa comunidade. Estamos, pois, fadados à interação, à troca. Temos que nos adaptar, regular nossas necessidades e possibilidades de sobrevivência ao que está fora de nós (MACEDO, 2002, p.125).

A interação social é crucial para o bom desempenho do indivíduo, o diálogo e a interação com o outro proporciona a ampliação dos conhecimentos e a vivência de experiências muito significativas, que permitem o aumento das suas potencialidades, e, além disso, estimula o desenvolvimento de novas habilidades a partir das motivações recebidas no contato com o outro, por meio do estabelecimento de vínculos que tendem contribuir diretamente com a potencialidade interativa, compreendidas

a partir da ampliação das capacidades motoras e cognitivas que esse processo oferece.

Os processos inclusivos não podem ser compreendido simplesmente como um proposta integrativa, mas sim, como algo que evoque progressivamente em favor da promoção da cidadania dos marginalizados, dentre os quais incluem-se os portadores de necessidades especiais, que ainda lutam contra a promiscuidade de grande parte da população.

Há diversas concepções e discursos acerca da inclusão educacional, pois, nunca se falou tanto em inclusão como se tem falado nos últimos anos. Na escola, nos lares, nos telejornais, nas bancadas políticas etc., muito tem se falado sobre a proposta inclusiva, e os benefícios que ela oportuniza a ambas as partes. Pois, “[...] quando a igualdade de direitos aparece juntamente com o respeito às diferenças, prevalece a visão universalista, marca da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948” (GÓES; LAPLANE, 2013, p.13).

Quando a escola não está preparada para atender as demandas inclusivas, ou por outro lado, insiste em manter a concepção de inclusão no mero ato de integração do aluno com necessidades educacionais especiais no contexto regular, pode provocar severas consequências na vida escolar desses alunos, uma vez que, eles não terão um bom aproveitamento de aprendizagem. Pois, é importante preconizar o que predispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB), ao afirmar que:

Art. 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades;
II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996, p.15).

A inclusão educacional e a garantia da progressão do aprendizado dos sujeitos submetidos à esse processo é algo crucial para o bom desempenho dos indivíduos, e como pode-se observar um direito legalmente assistido à eles, incutindo a escola e todos os membros de sua equipe multifuncional a responsabilidade de contribuir diretamente para a aprendizagem e desenvolvimento escolar e social dos indivíduos, de modo que, cada um possa ampliar seus conhecimentos e desenvolver múltiplas competências.

A legislação nacional é bastante enfática quanto as questões inerentes ao processo de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais, permitindo compreender que incluir nesse sentido, transcende a mera integração, aprofundando-se como uma forma de tornar o sujeito membro ativo do grupo, levando em consideração suas potencialidades e dificuldades, a fim de ampliar a sua autonomia e, consequentemente promover a sua cidadania.

Mantoan (2000) traz uma afirmativa muito instigante quanto a expectativa da sociedade em relação a possibilidade da progressão da aprendizagem e o desenvolvimento das

potencialidades dos portadores de necessidades especiais, sua concepção se enraíza na mais comum compreensão social acerca dessas pessoas.

De acordo com Mantoan (2000, p.61):

[...] a baixa expectativa do meio social com relação às possibilidades do deficiente de enfrentar os desequilíbrios de toda ordem, limitam o seu nível de exigência e reduzem a sua persistência na busca das melhores soluções para resolver problemas. Com efeito, os determinantes psicossociais também influem no desenvolvimento e uma atitude crítica e a mobilização dos instrumentos intelectuais que os deficientes põem em ação para melhor ultrapassar os desafios com que se deparam nos mais diversos ambientes e situações de vida.

Percebe-se que a autora sugere uma reflexão ainda mais intrínseca com relação ao portador de necessidades educacionais especiais, a fim de que se possa compreender a posição que esses sujeitos têm ocupado e as reflexões delas na sua prática cotidiana, influenciada pelos fatores sociais que tendem desde outrora excluir socialmente esses sujeitos, desacreditando da possibilidade de aprendizagem, progressão e alcance de sua independência.

Os estudos da autora sobre a estruturação da inteligência do deficiente mental (MANTOAN 1989, 1991), fundamentada em trabalho de Inhelder (1963), pode evidenciar que a aprendizagem do sujeito é estimulada pelas pessoas que convivem com ele, e as situações que lhes são propostas para resolução, estimulado o seu pensamento e raciocínio,

A partir de então, sob embasamento na reflexão de Mantoan (2000) e das predisposições legais, estabelecidas pela legislação nacional através da LDB acerca do processo da inclusão escolar, percebe-se que ela é crucial para que haja um desempenho significativo dos portadores de necessidades educacionais especiais, e para o alcance de sua autonomia, concorrendo para a construção da cidadania, tornando-o um sujeito socialmente ativo.

A significância da inclusão educacional é norteada pela necessidade de promover a cidadania daqueles que por possuírem algum tipo de deficiência acaba tendo sua cidadania ofuscada pela falta de conhecimentos, ou melhor, ineficiência da escolarização, promovida muitas vezes simplesmente de modo integrativo.

Incluir escolarmente é muito mais que integrar, até porque, a integração acontece automaticamente. Por outro lado, a inclusão consiste na significação dessa integração, dada a partir da promoção da emancipação do sujeito especial, promovida pela construção de conhecimentos curriculares, dos direitos e dos deveres, que permitem ao indivíduo uma compreensão bem mais ampla quanto ao seu papel e função social.

A Declaração de Salamanca (1994) é um dos documentos internacionais mais importantes para a realização da inclusão escolar, muitos documentos que surgiram posterior a ela, foram inspirados por seus conceitos e diretrizes acerca desse processo, iniciando a partir dela a elucubração dessa proposta que a cada dia tende aperfeiçoar-se e ampliar-se, mesmo frente aos desafios e as dificuldades que se instauram para a efetivação da inclusão educacional.

Tal documento ocupa grande relevância no processo de reflexão e lutas pela inclusão, pois em suas abordagens visa a promoção de um sistema educacional que possa atender a todas as crianças, concorrendo para a efetivação de um sistema cada vez mais amplo, que atenda enfaticamente as demandas dos alunos, independentemente das necessidades educacionais que possua, visando a superação da segregação e da mera integração dessas pessoas, no intuito de preservar e promover a sua dignidade humana, oprimida pela brusca ganancia de poder que há nos seres humanos.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) cremos e proclamamos que:

- Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
- As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação efetiva à maioria das crianças e melhoraram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo (SALAMANCA, 1994, p.9-10).

A análise dessas concepções requer bastante cuidado e atenção, afinal, sugere uma reflexão sobre algumas questões muito relevantes para que a proposta de inclusão não passe despercebida, ou ainda, seja drasticamente mal interpretada pelo sistema educacional e os educadores, principais promotores da inclusão. Até porque, como descrito no primeiro tópico, a educação é um direito de todos, independentemente de sexo.

Porém, vale lembrar que a construção de conhecimentos também é algo bastante enfatizado nesse processo, independentemente das necessidades do aluno, ele precisa ser construído de forma aceitável a fim de proporcionar ao aluno portador de necessidades educacionais especiais ou não, a conquista do seu espaço social, concorrendo para a sua autonomia cidadã, pessoal e profissional a fim de fazer com que, ele possa obter sua dignidade com qualidade.

2. A ESCOLA INCLUSIVA

A inclusão de deficientes físicos na escola regular tem se tornado uma proposta democratizadora na educação, pois, muito já se falou em democratização de ensino e percebe-se que ainda há muito a ser feito para que esta se torne efetivamente democrática. No entanto, a escola inclusiva é um grande passo nesse processo, por permitir que educandos regulares e deficientes físicos possam aprender mutuamente, em harmonia na mesma sala de aula, proporcionando o desenvolvimento de um processo ensino aprendizagem que proporcione a todos os envolvidos a

construção dos conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento. Proporcionando que os indivíduos possam desenvolver-se convivendo com as diferenças, que não implica em diversidade, mas sim nas individualidades de cada um, que constitui-se na multiplicidade. Pois, de acordo Silva (2000, p. 100-101):

A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, os múltiplos é sempre é um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, porífera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico.

No entanto, a escola inclusiva deve concorrer para que as relações interpessoais com as diferenças de cada um, seja cada vez mais interativa e pautada nos princípios de respeito e valorização, na expectativa de construir um sistema educacional mais humanizado e igualitário, sem que comprometa o desenvolvimento escolar do portador de necessidades educacionais especiais.

Segundo a UNESCO (1994), a origem do conceito de Escola Inclusiva deu-se em decorrência de uma concepção comum que condiz com a responsabilidade de uma

pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, inclusive aquelas com desvantagens severas. As crianças devem aprender juntas. Tal consenso concebe as diferenças como condição humana ao passo que tenta adequar a aprendizagem às necessidades da criança em respeito a sua dignidade. Por outro lado, Sanchez ao referir a educação inclusiva ressalta que:

Esta visa apoiar as qualidades e necessidades de cada um e de todos os alunos da escola. Enfatizando a necessidade de se „pensar na heterogeneidade do alunado como uma questão normal do grupo/classe e pôr em marcha um delineamento educativo que permita aos docentes utilizar os diferentes níveis instrumentais e atitudinais como recursos intrapessoais e interpessoais que beneficiem todos os alunos (SANCHEZ, 2005, p.12).

A educação não pode ser pensada homogeneamente, ou tão pouco, como um processo de escolarização segregacionista, onde regulares e excepcionais devem estudar separadamente. A educação constitui-se no campo múltiplo, onde as diferenças desencadeiam a experiência de conhecer as habilidades e as dificuldades enfrentadas pelos deficientes físicos e a valorização desses indivíduos como sujeitos capazes de construir conhecimentos e desenvolverem sua cidadania com autonomia. Como destaca Werneck (1997, p.58), “Incluir não é favor, mas troca. Quem sai ganhando nesta troca somos todos nós em igual medida. Conviver com as diferenças humanas é direito do pequeno cidadão, deficiente ou não.” Ou seja, o processo de inclusão

educacional proporciona benefícios tanto para os deficientes, quanto para os regulares, visto que, este possibilita a reciprocidade da experiência com o diferente no contexto escolar.

3. A INCLUSÃO ESCOLAR E SEUS BENEFÍCIOS

A proposta de inclusão educacional é muito significativa e tem contribuído afincamente para que os alunos com deficiência física possam desenvolver sua escolaridade de forma satisfatória, adquirindo os conhecimentos necessários para sua formação educacional e cidadã, contribuindo eficientemente para a inclusão social desses indivíduos e cooperando com a transformação da realidade social em que vivem.

Refletir sobre a educação inclusiva é mais que uma questão jurídica, fundamental a interpelação entre teoria e prática na ação docente, no sentido de garantir de fato a entrada, a permanência e o sucesso da pessoa com deficiência em seu processo de escolarização, nesse sentido para a efetivação da inclusão escolar, a UNESCO (1994) objetiva que uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas. UNESCO (1994).

Sabe-se que a inclusão educacional não é uma proposta nova na educação, mas, apesar disso ainda é compreendido como sinônimo de mudança nesse contexto e

muitas vezes surge como algo que imprime diferenças nesse contexto. Diante disso, Mantoan (2003, p.56), afirma que:

As grandes inovações são muitas vezes a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, se não aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades.

Os caminhos percorridos pela educação devem promover a integração dos educandos deficientes físicos no contexto regular, visto que, esse processo de inclusão e interação entre ambas as categorias de educandos têm influenciado significativamente no processo de escolarização desses indivíduos. Por isso, torna-se importante frisar que todos devem estar engajados nesta luta para que aconteça o processo de inclusão. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançam o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos. (BRASIL, 2008, p.15).

Pois, isto fará possível se alcançar o contexto educacional que se almeja, proporcionando a todos os educandos dispor de um sistema educacional eficiente, satisfatório e acolhedor, mediatisado pelos princípios da igualdade e da democratização educacional, concretizando um sistema educativo conivente com a demanda dos educandos e as suas expectativas.

O Decreto nº 3.956/2001 vem reafirmar que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. BRASIL (2001).

Entretanto, é necessário que haja maior comprometimento com a inclusão educacional e consequentemente com a qualidade da educação, compreendendo que todos os indivíduos, independentemente das necessidades educacionais e da deficiência que possua, possa usufruir da educação que é um direito de todos.

4. A ESCOLA E A PREPARAÇÃO DOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS PARA O MERCADO DE TRABALHO

O mercado de trabalho hodierno tem se tornado cada vez mais exigente e excludente ao mesmo tempo, visto que, a busca pela excelência profissional tem se tornado um dos principais fatores que favorecem a competitividade e a exclusão daqueles que não atendem as exigências do mercado. No entanto, como órgão formador e transformador do sujeito a escola é extremamente importante, visto que, é através dela que o sujeito adquire os conhecimentos

necessários para sua formação social e profissional. Até porque, o artigo 2º da LDB – Lei de Diretrizes e Bases predispõe que:

A educação dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais da solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CARNEIRO, 1999, s/p)

Diante disso, vale salientar que a escola precisa cumprir com mais eficiência seu papel e promover a inclusão escolar de forma concreta e significativa, sem que se atrele apenas a mera inserção no indivíduo portador de necessidades especiais na sala regular, mas sim, promover a aprendizagem de forma igualitária e significativa para os regulares e os portadores de necessidades especiais, assim como também, promover ações que priorizem respeito e a valorização de cada um, independentemente de suas diferenças ou deficiências. Nesse sentido, a inclusão se constitui em um processo bilateral, no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, tomar decisões para sua solução e tornar realidade a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997).

Assim, vale salientar que a educação deve preconizar a formação e o desenvolvimento do sujeito, a fim de contribuir com sua inserção no mercado de trabalho e na sociedade, visto que, além de dignificar o indivíduo o trabalho permite sua liberdade financeira, bem como, sua

inserção de forma concreta na sociedade, possibilitando-o intervir nos fatos e acontecimentos sociais. “Incluir significa atender a todos os Portadores de Necessidades Especiais ou não, respeitando as necessidades de cada uma delas, tendo profissionais capacitados e espaço físico adequado”. (Souza, 2010, apud Araújo, 2010, s/p).

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico. (Mantoan, 2007, s/p).

Entretanto, é importante que se torne o ensino uma forma de inclusão escolar, social e profissional do indivíduo, proporcionando maiores possibilidades de crescimento enquanto sujeito social e profissional, por meio da promoção de um ensino de qualidade.

5. O MERCADO DE TRABALHO E A EMPREGABILIDADE DE PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS

A qualificação profissional é um dos principais fatores para que haja a contratação de trabalhadores atualmente, entretanto, pode-se apreciar situações em que há ofertas de vagas de emprego por diversos órgãos, mas, não há a quantidade de pessoas necessárias com a habilitação para esta função. Assim, percebe-se que essa realidade surge como reflexo da educação desenvolvida, porém, em se tratando da capacitação e profissionalização de portadores de necessidades especiais, infelizmente essa realidade é ainda pior.

A Constituição Federal em seu art. 7º, inciso XXXI proíbe qualquer tipo de discriminação no tocante a salário e critérios de admissão de trabalhadores com qualquer tipo de deficiência, vejamos:

Art. 7º. São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XXXI – proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência (Constituição Federal, 2009).

Como pode-se perceber a CF faz referência a importância da superação de qualquer discriminação ou preconceito contra o portador de necessidades especiais, visto que, estes indivíduos devem ser tratados de forma igualitária, a fim de proporcionar igualdade nos direitos e deveres cidadãos. Entretanto, nota-se que mesmo assim

ainda há muito preconceito com relação ao portadores de necessidades especiais, visto que, a maioria das contratações desse público profissional se dá pela exigência feitas pelos órgãos competentes, ou para obter benefícios do governo. Cestani (2002 apud Antonello, Júnior e Silva, 2002) afirma que a inclusão no mercado de trabalho dessa população é uma ideia muito recente e não muito aceita, já que são grandes as barreiras para essas pessoas e poucas as oportunidades de trabalho a elas destinadas.

Com isso, dificulta-se ainda mais o processo de inclusão desse público no mercado de trabalho, inviabilizando assim a oportunidade de essas pessoas constituírem-se dignamente enquanto pessoas humanas, assim como também, vetando-as de direitos que também são delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os deficientes físicos foram por muito tempo exclusos do contexto educacional regular, sendo segregados a modelos específicos de educação especial, sendo obrigados a receber a educação de forma isolada, sem nenhuma experiência com os indivíduos regulares, de forma excludente e discriminatória. Com isso, a proposta de inclusão desses educandos é imprescindivelmente muito importante, visto que, permitirá a esses sujeitos constituir sua dignidade e cidadania, por meio da construção de sua autonomia, advinda do processo educativo.

A educação inclusiva tem assumido papel fundamental na promoção do desenvolvimento educacional

do sujeito com necessidades educacionais especiais, pois, mesmo sendo muitas vezes compreendido erroneamente como a mera inserção do educando especial no contexto regular, o conceito de inclusão implica além disso, na promoção da aprendizagem desses educandos no contexto inclusivo. Porém, mesmo assim, percebe-se que tem sido apontados resultados positivos mediante esse processo.

No entanto, é muito importante que se inclua os deficientes físicos ao contexto regular, na expectativa de concorrer para a construção de uma educação muito mais eficaz e satisfatória, que imprime o caráter emancipatório e libertador do processo educativo, de modo que, todos os indivíduos possam dispor do acesso a construção de conhecimentos e aquisição do saber, oriundo do processo ensino aprendizagem desenvolvido no contexto educacional, na perspectiva de formas indivíduos críticos e conscientes, que através da aprendizagem adquirida podem superar os limites impostos pela deficiência e conquistar seu espaço no mundo.

A sociedade contemporânea tem alcançando uma linha de crescimento extremamente significativa, pois, no que se refere ao processo de inclusão e promoção da igualdade de direitos dos indivíduos, percebe-se que ainda há uma forte resistência das pessoas frente à esses fatores, assim, é importante que se possa realizar pesquisas acerca dessa temática no intuito de fortalecer a socialização e inclusão desses sujeitos no mercado de trabalho e consequentemente na sociedade, visto que, o trabalho está intrinsecamente ligado a constituição da dignidade do sujeito

e a construção de sua liberdade financeira, o que lhe permite a construção de sua autonomia.

Dessa forma, mediante a essas questões é importante salientar que o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais é um processo extremamente complexo, por necessitar do estabelecimento de parcerias e, além disso, do convencimento dos órgãos empregadores de que o fato de esses sujeitos possuírem necessidades especiais e em alguns casos um ambiente adaptado para trabalhar não o torna incapaz de desenvolver sua função e contribuir para o sucesso das suas atividades.

Diante disso, percebe-se que adjacente a exclusão social dos indivíduos portadores de deficiências surge a exclusão profissional provocada pela rejeição desses sujeitos no mercado de trabalho, uma vez que, muitas empresas só contratam esse público profissional no intuito de cumprir determinações legais e receber benefícios do governo por isso. Porém, é preciso compreender a inclusão dos portadores de necessidades especiais como um processo de inclusão e humanização social, na perspectiva de proporcionar melhores condições de vida para todos. Pois assim, como a escola a sociedade também deve ser inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em : 30/09/2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CASTELLS, M. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: CASTELLS, FLEXA, FREIRE, GIROUX, MACEDO E WILLIS, **Novas Perspectivas Críticas em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COMITE DE AJUDAS TECNICAS, CAT, **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da Republica** (SDH/PR), Brasília, 2007. UNESCO.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: Legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:** volume 1: orientação a professores. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Apresentação. In: _____. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MACEDO Elizabeth; LOPES; Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Orgs). **Disciplinas e**

Integração Curricular: História e Políticas. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
SANCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Revista Inclusão. Brasília, v.1, n.1, out./2005, p. 718.

SILVA, T. T. da (Org). **Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, Vozes, 2000.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: ED. W.V.A, 1997.

ANTONELLO, Claudia Simone. **JUNIOR, Enio Pujol.** **SILVA, Magda Valéria.** **Escola das Relações humanas.** Trabalho Acadêmico. 2002.

ARAÚJO, Janine Placa e SCHMIDT, Andréia. Revista Brasileira de Educação Especial. **Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais:** a visão de empresa e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. <http://www.scielo.br>. 11horas 10 minutos e 20 segundos, do dia 09 de outubro de 2010

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília (DF): Senado, 1988.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil.** 4^a ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Todas as crianças são bem vidas à escola.** <http://www.prominclusao.org.br/textos.html>. Acessado às 14 horas, 38 minutos e 30 segundos, do dia 11 de outubro de 2010.

INHELDER, B. **Le diagnostique du raisonnement chez les débiles mentaux** (2me éd.). Neuchâtel: Niestlé, 1963.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, S.A.; FERREIRA, S.L.; FERREIRA, D.M. **A expectativa dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com relação à educação para o trabalho.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca. Espanha, 1994.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

CAPÍTULO 3

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL 1 NA ESCOLA ESTANISLAU DA SILVA – MARAGOGI-AL

Eluzai Cardoso da Silva⁵

Maria Nazaré dos Santos⁶

INTRODUÇÃO

Os processos de alfabetização e letramento na concepção do ato de avaliar, possui início e continuidade que envolve simultaneamente a inteligência, desejos e necessidades no mundo de tanta diversidade cultural e ideológica. Na ação que torna-se o alunado capazes de, distinguir aquisição de código e aprender ler e escrever, no convívio diário agrupado nas práticas sociais de ensino e aprendizagem.

Com dinamicidade e flexibilidade na conceituação de alfabetização e letramento em torno de função pedagógica

⁵ Mestranda em Ciências da Educação pela Absoulute Christian University. Graduada em Pedagogia pela FFPG/UPE (Faculdade de Formação de Professores de Garanhuns). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Pio Décimo / Convênio: CENFAP. Professora do ensino fundamental na cidade de Maragogi-AL. E-mail: eluzaicardoso10@gmail.com

⁶ Mestranda em Ciências da Educação pela Absoulute Christian University. Graduada em Pedagogia pela UPE (Universidade do Pernambuco). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Pio Décimo. E-mail: nazaremaragogi@hotmail.com

baseada nos princípios teóricos metodológicos da avaliação formativa, em visão global que constituem compreensão, valorização das habilidades de leitura e escrita de mundo. Nas representações que fazer-se uso de instrumentos e metas da qualidade que vincula a aprendizagem.

Diante de contexto de que letrar é conduzir hábito de ler e compreender os signos linguísticos, com fundamentos nas diversas personalidades de cognição, afetividade, psicomotricidade de sintetizar o aprendizado desde o primeiro dia de vida. Abrangendo escolarização de sujeitos analfabeto ou alfabetizado nos grupos sociais que se encontra na sociedade.

Em caminhos pertinentes dinâmico e coletivo, nos espaços que compreende apropriação de técnicas e aspectos de convívio de nova tecnologia, em interagir diálogo no domínio da oralidade leitura e escrita de critérios e valores cognitivo social e político.

Num âmbito de composição de conhecimento reflexivo na sala de aula, de didática heterogênea na relação do objeto do conhecimento, do nosso saber, que se admite na percepção ou nas informações recebidas para um determinado fim ou não. O conhecimento é construção humana e social que permitir-nos estabelecer interpretações significativas, no aprender que lhe asseguram cidadania dentro e fora da escola em plena sociedade letrada.

1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1.1. Concepção do ato de avaliar

O processo de ensino aprendizagem não se reduz a uma atuação pontual ou a algumas situações isoladas, mas tem um início e uma continuidade de atuações inter-relacionadas, destinadas a pesquisar e a compreender melhor o fato de ensinar a aprender. O aprender envolvem simultaneamente à inteligência, os desejos e as necessidades.

A concepção estabelecida no termo de letramento, baseado nos princípios teóricos metodológicos CARVALHO, 2008, p.46 afirma:

A boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia a dia e procurar soluções dos alunos que não acompanham.

Nesse patamar a avaliação formativa envolvem quatro necessidades:

- Avaliação inicial – o que professor precisa de objetos claros, saber o que os alunos já conhecem e preparar o que eles devem aprender – tudo em função de suas necessidades;
- Avaliação reguladora – o segundo passo é selecionar conteúdos e atividades adequados àquela turma;
- Avaliação final – periodicamente (ao final de etapas do processo) ele deve parar e analisar o que já foi feito para verificar o desempenho dos educandos;

- Avaliação integradora – ao final, todo o processo tem de ser repensado, de forma a mudar os pontos deficientes e aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem.

A forma de avaliar no mundo de tanta diversidades culturais e ideologia, designar mudanças das práticas pedagógicas, em visão global do profissionalismo [...] saber escolher as ferramentas que poder ser úteis para propiciar mudanças positivas SANCHEZ, 2008, p.46. Nesse mesmo procedimento o letramento constitui compreensão e valorização das capacidades, conhecimentos e atitudes no conjunto de habilidades da leitura escolar e leitura do mundo.

O letramento é necessário para a conquista de procedência de pessoa doutrinada e apta, a instruir por meio da leitura e escolher as informações aquelas que mais lhe interessa. Assim a tarefa de alfabetizar letrando significa dar ajuda aos alunos para que estejam prontos para usar vários tipos de linguagem em qualquer situação.

Assim o letramento facilita interpretação mais amplo da palavra alfabetizar que é “a ação de alfabetizar, tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” SOARES, 1998, p.31. Na alfabetização o ato de ler e escrever distinguir método silábico, com processo de aquisição de código em conjunto de práticas organizadas em pedagogia no uso e reflexão sobre à língua.

Dentro do ensino da língua, em sua prática social é necessário apresentar ao educando os aspectos do sistema ortográfico, e os conteúdos a serem utilizados, em processo abrangente e sistemático da prática pedagógica que inclui tanto a identificação das dificuldades, resistências e

progressos do aluno, quanto a análise da adequação dos objetivos, procedimentos e recursos de ensino.

É fundamental compreender, que a avaliação conforme PERRENOUD, 2008, p.80 as práticas levam em conta as intenções e representações do professor mediada pela linguagem da leitura e escrita, de forma que caracteriza a dinamicidade e flexibilidade do olhar permanente de cultura que se faz uso e envolver-se a alfabetização e letramento, nas ações que agem diretamente sobre os mecanismos de aprendizagem.

Para aprender significativamente, na estrutura cognitiva a aprendizagem se armazena numa integração do saber escolar e outros saberes, que ocorrem por recepção ou descoberta de processo conhecido de “formação de conceitos”, que envolve generalizações permanente de princípios físico e social, das condições básicas de motivação, interesse e habilidade compartilhada nos diferentes contextos que, abordam a epistemologia do conhecimento e as metodologias que instrumentalizam a prática pedagógica.

Toda ação pedagógica, repousa sobre uma parcela intuitiva de avaliação formativa no sentido de que, inevitavelmente, há um mínimo de regulação em função das aprendizagens. PERRENOUD, 2008, p.14, essa regulação facilita o olhar encontrado nos obstáculos das trajetórias do aluno em introduzir aprendizagem significativa. E para que ocorra exige que seja vista a compreensão de significados relacionando-se às experiências anteriores e vivências pessoais dos aprendizes.

E com relação a avaliação Filipe da Silva (<http://www.fafieedu.com.br>) diz:

Para que haja a aprendizagem é essencial conhecer cada aluno e suas necessidades; assim o professor poderá pensar em caminhos para que todos alcancem os objetivos. O importante não é identificar problemas de aprendizagem, mas necessidades.

Diante, de instrumentos e metas focado no contexto de representações, de conceitos, conhecimentos e estratégias de critérios, que conduz arbítrio no seio do ensino “qualidade” que determina aprendizagem. Sendo necessário vê que a avaliação deve ser conscientemente vinculada à concepção de mundo de sociedade e de ensino que queremos, permeando toda a prática pedagógica e as decisões metodológicas.

Com base nas concepções de SOARES, 2009, p.58, notarmos algumas condições para que ocorra o letramento. A primeira é que haja escolarização real e efetiva da população, nos critérios de práticas sociais, atribuído a capacidade de fazer uso no âmbito do senso comum e também nos objetos que utilizar-se no uso de leitura e escrita. A segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura e locais disponíveis para este fim.

Assim sendo, o processo de alfabetização na busca de mecanismo de leitura e escrita, envolvem-se diversidade de procedimentos e métodos de ensino com foco no conceito de alfabetização em termo de letramento.

Desta forma, o conceito de alfabetização no uso das palavras de OLIVEIRA, 2002, p.169 conceitua a palavra alfabeto:

A palavra alfabeto deriva das duas primeiras Letras do sistema grego, alfa e beta. Alfabetizar, em todas as línguas e em todos os termos atuais, significa, originariamente, aprender a usar o alfabeto para escrever e ler. Alfabetizar significa saber identificar sons e letras, ler o que já está escrito, escrever o que foi lido ou falado e compreender o sentido do que foi lido e escrito.

Assim sendo, se perceber que o alfabetizar envolvem conhecimentos e habilidades distintas, nas dimensões que o letramento é constituído por competências distribuídas de maneira continua nas práticas sociais que denota; qualidade, condição, estado, fato de ser, ou condição que assume aquele que aprender a ler e escrever.

Em função social da escrita em uma sociedade letrada SOARES, 2009, p.15 diz acreditar que a língua falada culta é “consequência do letramento” nos diversos componentes do aprendizado da leitura escrita. A aprendizagem ocorre com a interação do sujeito e a escrita, no conjunto de procedimentos que o aprender com prazer, aprender brincando, brincar aprendendo, aprender a aprender, aprender a crescer; no convívio diário na sociedade letrada, o conhecimento permite estabelecer interpretações significativas.

E nessas interpretações, nos aspectos técnicos e metodológicos a avaliação formativa ajuda o aluno a

aprender, por que mediações ela retroage sobre os processos de aprendizagem PERRENOUD, 2008, p.103 e 104. Sendo necessário refletir nos princípios de “valores e atitudes” que ocorre cotidianamente em sala de aula e, que consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação perante a classe.

1.2. Relações entre alfabetização e letramento

Alfabetização e letramento é um processo de práticas sociais, de leitura e escrita com diferentes gêneros, no contexto que letrar é conduzir hábito de ler, compreender, decodificar e assimilar os signos linguísticos com fundamentos na aquisição de função social da linguagem nos níveis que oportuniza a interação dos saberes entre professor(a) e alunos(as).

Com ação na avaliação contínua, na maneira de aprender ler, escrever, e argumentar as diferenças culturais, das diversas personalidades de estar no mundo, que englobam habilidades e operações PERRENOUD, 2008, p.95. Mas é importante averiguar a compreensão dos dois processos alfabetização e letramento na ação pedagógica que contemplam método articulado e simultânea das práticas sociais que torna-se significativa a aprendizagem no relacionamento cotidiano.

Como a cognição, afetividade, psicomotricidade e o modo de viver, se reproduz e se renova culturalmente nos desafios de convicções e habilidades em analisar, compreender, sintetizar e comparar o desenvolvimento na visão de mundo.

A aprendizagem é vista como compreensão de significados, relacionando-se às experiências anteriores e vivências pessoais dos aprendizes como ressalta VYGOTSKY, 1987, p.111. O aprendizado das crianças acontece bem antes delas irem a escola e que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento existe desde o primeiro dia de vida da criança.

E nesse desenvolvimento, ocorrem nas situações vivenciadas a cada dia no que a palavra letramento pode abranger:

Letramento, é um termo recente, que tem sido utilizado para conceituar e/ ou definir variados âmbitos de atuação e formas de participação dos sujeitos em práticas sociais relacionadas de algum modo à leitura e à escrita. Pode se referir a práticas de letramento de crianças em período anterior ao período de escolarização; à aprendizagem escolarizada da leitura e da escrita, inicial ou não; à participação de sujeitos analfabetos ou alfabetizado na cultura letrada, ou ainda, referir-se à condição de participação de grupos sociais não alfabetizados ou com nível precário de apropriação da escrita em práticas orais letradas (BROTTO, 2008, p.11).

Em todo processo de escolarização e das necessidades da vida social, a alfabetização e letramento são maneiras diferentes, mas cada um com suas especificidades, mas complementares inseparáveis e ambos indispensáveis. Num vínculo de estrutura que aprender a ler, a escrever alfabetizar-se é antes de mais nada, aprender a ler o mundo

em seu contexto de dinâmica que vincula linguagem e realidade FREIRE, 1987, p.08.

Assim, a aprendizagem possui caracteres relevantes da realidade, no modo que o agir, articulando meios no planejamento das atividades do professor para com o aluno, no processo de ensino aprendizagem hábil, dinâmico, ativo e renovados pela prática de uso permanente de valores e de modo de ver o mundo.

Melhor dizer, desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e escrita, nas competências de participação de práticas sociais que exerce o exercício efetivo de atitudes na concepção psicogenética de alfabetização, nas aquisições de técnicas de leitura e escrita com diferentes interpretações no sentido do aprendizado de enxergar o mundo.

Em enxergar, acreditamos nas correntes relações sociais, sistematizada no desenvolvimento da sociedade referente ao ensino aprendizagem, que se caracteriza com práticas de letramento composta de diversos gêneros, no mundo de constantes transformações em que o conhecimento é chave nos aspectos que abrange o sujeito alfabetizado e aquele que não é alfabetizado, nas consequências sociais de interpretação funcional que envolvem valores, tradições e formas de leitura e escrita.

Nesse sentido, ensinar é esforçar-se para orientar o processo de aprendizagem baseadas em apreciação e progresso dos trabalhos dos alunos PERRENOUD, 2008, p.78. Em função cristalizada de ensino sistemático em, mecanismo comprometido com o domínio das habilidades na vida cotidiana de ações pedagógica, enfatizado em

conhecimento teórico que subsidiam o desenvolvimento das diretrizes escolar no posicionamento de letramento.

1.3. O conhecimento reflexivo no letramento

O horizonte do letramento propicia composição de canal, para a busca da melhoria da situação da prática de sala de aula, mediada nos aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, em que consiste reflexão na transmissão, socialização e apropriação por meio da alfabetização e letramento.

Em desenvolvimento de reflexão teórica, na compreensão de pedagogia que propõem participação, adaptação e enquadramento dos educandos no processo das aprendizagens, numa didática heterogênea de modo de vida e de comunicação, dos registros de línguas e das normas PERRENOUD, 2008, p.94. Com interação da relação professor- aluno e trabalho em equipe, a fim de exprimir ideias e opiniões, questionar, argumentar, justificar e avaliar a semântica do conhecimento no pragmática relacionado com alguma coisa existente no mundo real.

Diante disso podemos conceituar conhecimento à seguinte maneira: conhecimento é aquilo que se admite a partir da captação sensitiva sendo assim acumulável à mente humana, ou seja, é aquilo que o homem absorve de alguma maneira através de informações que de alguma forma lhe são apresentadas, para um determinado fim ou não.

E essas informações de conhecimento, que os educandos vão construindo de forma progressiva no cenário atual do letramento SOARES, 2003, p.16 afirma; “a

alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ser diluída no processo de letramento”. Desta forma, o ponto de partida das práticas de leitura e escrita requer, consciência da própria capacidade de raciocínio e de estratégias do contexto social, político ou cultural da própria prática.

Pois, o conhecimento é construção humana e social e o nosso saber não é construído de um dia para o outro, de uma situação para a outra, do não-saber ao saber tudo. Cada indivíduo trabalha e reelabora as informações recebidas, daí a necessidade de se considerar na avaliação, não somente o produto, mas principalmente o processo que nos permitem estabelecer interpretações significativas.

Num caminho para aprender, o indivíduo não deixa de operar regulações intelectuais se, aderimos às teses básicas do construtivismo. PERRENOUD, 2008, p.96. Diante da progressão de níveis de trabalho pedagógico em função de conceitos e procedimentos pertinentes aos diversos componentes do aprendizado de leitura e escrita estruturado de forma dinâmica e coletiva no que analisa o processo de inserção de cultura letrada.

Com ponto, na articulação que para aprender em sentido amplo, isto é, aprender durante toda a vida, é necessário desenvolver algumas habilidades e procedimentos. O ser que aprende precisa possuir domínio pessoal do objeto a ser aprendido, com a avaliação realista do que ele de fato é, depois compartilhar a visão pessoal comprometê-la com o coletivo, criar espaços de ligação e princípios norteadores, inserir-se na sociedade que, o letramento comprehende tanto a apropriação das técnicas,

quanto os aspectos de convívio e hábito de utilização de leitura e escrita sejam elas virtuais ou não.

Tratando de hábito à leitura e escrita digital no horizonte de SOARES, letramento digital é o “estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas e escrita na tela”. SOARES, 2002, p.151. Pois esse processo educativo traz possibilidades para o educando interagir e dialogar com o outro, e com a verdade de novas gerações de alunos vivenciados nos avanços de informação e comunicação da mídia.

Nesse sentido, a função social da sociedade letrada é, tomada com competência linguística de integração na prática social de domínio da oralidade leitura e escrita do ser humano, que adquirem novo estado de mudanças nos aspectos linguístico, cognitivo, social e político do aprimoramento de uso e reflexão da linguagem em que concilia alfabetização e letramento.

2. MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa foi realizada nos três primeiros anos do ensino fundamental I na Escola Municipal Arlindo Estanislau da Silva Maragogi–AL. Conforme o levantamento teórico observou-se que diante das indagações e construções críticas de uma sociedade vigiada em seu exercício de poder e saber, nos desafios educacionais do mal-estar da civilização em vigiar e punir, que as concepções das abordagens de avaliações classificatória e formativa, e os mecanismos procedimentais punitivos ligam certo tipo de

formação de saber e certa forma de exercício de poder, por meio de uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir de maneira sistemática e objetiva, nas análises dos conhecimentos, aptidões e deficiências expressas nas produtividades.

Nesse sentido, aplicou-se um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, onde as alternativas de múltiplas escolhas buscavam observar os desafios enfrentados pelos docentes e discentes em abordar a temática em discussão, as metodologias de ensino utilizadas, os possíveis fatores sócio/culturais que possam interferir no processo de ensino/aprendizagem e sua importância no âmbito escolar. Com habilidades que comparam o desenvolvimento da aprendizagem nos valores e atitudes das situações vivenciadas no dia a dia e constrói conhecimento no horizonte do letramento, na concepção da pedagogia inovadora que propõe participação, adaptação e enquadramento dos educandos no cenário atual de regulações intelectuais, diante do trabalho pedagógico estruturado de forma dinâmica e coletiva nos espaços virtuais e interage na sociedade letrada.

Aconteceram vários momentos metodológicos, onde os professores foram mobilizados para socializar e validar as perguntas relevantes, propostas pela metodologia trabalhada, a partir das quais os mesmos constroem coletivamente suas próprias respostas através de rodas de conversas informais. As perguntas sugeridas são geradoras de discussões para que as respostas sejam construídas de forma autônoma. Antes de iniciar cada passo metodológico, foi ajustada a linguagem das perguntas a realidade local, facilitando a compreensão

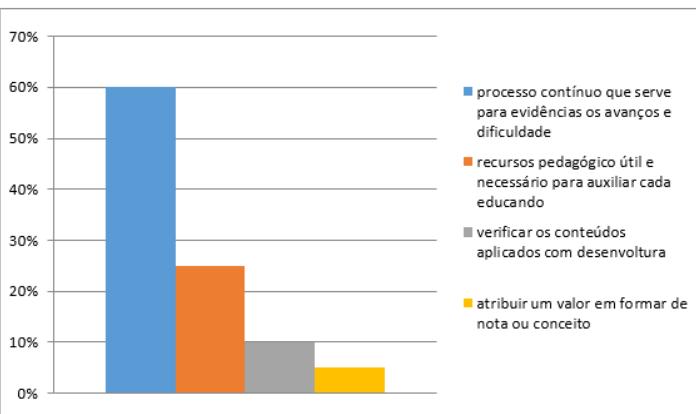
dos participantes que imaginavam exemplos e analogias (comparações) localmente compreensíveis.

A consolidação dos dados foi o momento que mais chamou atenção, pois, conseguiu-se identificar aspectos importantes ligados à prática e aos saberes adquiridos pelos estudantes, na concepção das professoras, dando vez e voz para que as mesmas pudessem descrever o que acontece em relação aos processos avaliativos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados colhidos, através da entrevista e do questionário destinados aos professores do Ensino Fundamental I, significou trabalhos com integralidade de fontes e informações, o que permitiu: (a) organizações das informações alcançadas nas variadas fontes utilizadas; e, ainda, (b) a análise de definição dos depoimentos dos envolvidos nos contextos em que estavam inseridos. Até porque, as conjecturas das pessoas ao agir vão de acordo com suas crenças, percepções, valores e sentimentos e que o comportamento apresentado tem sempre um sentido e um significado, que nem sempre se dá a conhecer de modo imediato, necessitando ser desvendado (MINAYO, 2006). Como apresenta o gráfico 2, de forma objetiva nos depoimentos dos professores.

Gráfico 1: O que se avalia na aprendizagem



Fonte: autoria própria (2016).

De acordo com o gráfico 1, a maneira como os professores avaliam os alunos apresentou 60% de forma continua evidenciando os avanços e dificuldades; 25% com a utilização de recursos pedagógicos útil e necessário para avaliar; 10% avalia os conteúdos aplicados com desenvoltura; e 5% atribui um valor em forma de nota ou conceito.

A professora Maria complementa afirmando que “avaliar é atribuir uma nota ou conceito ao desempenho do aluno, que leva a mudança de atitudes e hábitos nas manifestações expressas pelos alunos, por gestos, palavras e conceitos, deixando motivado para aprender”.

Nesses conceitos há concepções de avaliação formativo-reguladora e classificatória. Atribuídos em diversidades de interpretar o percurso dos conteúdos de aprendizagem dos aprendentes, como diz Hoffman (2003), avalia-se para aprovar e promover, favorecer processos de

aprendizagem ao desenvolvimento do aluno. Com compreensão que para cada momento específico de avaliar, é necessária uma prática de avaliação alimentada em sistemática de caráter metodológico e pedagógico que atenda à especificidade e à intencionalidade. Essa intencionalidade é interpretada no processo ensino-aprendizagem, diante de diversos recursos e estratégias no contexto escolar.

De acordo com os professores participantes da pesquisa os estudantes do 1º, 2º e 3º ano, a avaliação é formativa com Ficha Individual sobre o desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo e Parecer Descritivo Individual conforme nos orienta a LDB (BRASIL, 1996).

Percebe-se que o processo de avaliação varia de acordo com a finalidade a qual se destina, sendo necessário considerar que no processo avaliativo é preciso ter o conhecimento do que se quer avaliar, visto que a avaliação tem grande relevância no conjunto das atividades pedagógicas aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem (MORALES, 1998).

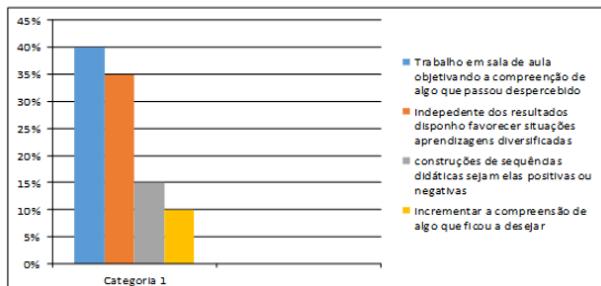
E, apesar das diversas variáveis que envolvem um ensino de qualidade, tais como organização inovadora, aberta, dinâmica; Projeto pedagógico participativo, docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente, bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, nenhuma delas possui tanta relevância quanto o processo de avaliação da aprendizagem. Pois é ele que vai regular e controlar toda a efetiva qualidade de ensino, como também o aprendizado, diagnosticando os problemas referentes ao processo e direcionando as

atividades rumo à solução dos mesmos, a fim de se atingir plenamente os objetivos propostos (MORIN, 2000).

Em se tratando de avaliação, é equívoco considerar dicotomia entre qualidade e quantidade, pois ambas são dimensões da vida. A quantidade está relacionada à extensão, ao ter e não ao ser. Já a qualidade relaciona-se com a intensidade, ao ser e não ao ter. E para se alcançar os objetivos educacionais é preciso utilizar-se dos instrumentos adequados para que a qualidade não fique associada à quantidade, mas sim a expectativa das pessoas (DEMO, 1994).

É interessante ver que a proposta de resultado das atividades avaliativas configuram o ensino e o trabalho pedagógico elaborado pelo professor. A partir deste entendimento é importante que as atividades realizadas em sala de aula sejam permeadas de recursos e motivações que facilitem o processo de aprendizagem do aluno. Quando questionados sobre o assunto os professores se posicionaram conforme apresenta o gráfico 2.

Gráfico 2: Resultados das atividades avaliativas como indicadores para repensar o trabalho pedagógico.



Fonte: autoria própria (2016).

De acordo com o gráfico 2, 40% dos professores trabalham em sala de aula objetivando a compreensão de algo que passou despercebido; 35% independente dos resultados dispõem a favorecer situações de aprendizagens diversificadas; 15% procura construir uma sequencia didática que sejam positivas ou negativas; e 10% incrementam a compreensão de algo que ficou a desejar.

Diante da diversidade apresentada no gráfico 6, o professor precisa considerar que toda e qualquer atividade avaliativa dispõem de indicadores que permitem subsídios para alterar as práticas pedagógicas e, se necessário, desencadeiam esforços no ato de ensinar e aprender, nas ações dos conceitos didático-metodológicos de técnicas e análises. Estas, por sua vez, ocorrerão na relação professor e aluno diante de políticas, metas e objetivo da instituição, em temática sólida que o processo avaliativo não pode submeter a modelos e receitas prontas, mas devem partir de discursões e reflexões coletivas. Assim, torna-se possível investir em um ato pedagógico mais democrático, com avaliação justa e prazerosa nos instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos extremamente diversificados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do posicionamento dos professores, percebe-se que ao corrigir atividades avaliativas, costumam relacionar teoria e prática aos erros cometidos pelos alunos, observando suas compreensões, partindo do princípio de que o erro pode ser considerado como fonte de aprendizagem, na

medida em que aponta os desvios cometidos em relação ao padrão (LUCKESI, 2002).

Em tudo o que foi mencionado, acredita-se que a avaliação da aprendizagem escolar possui visão ampla nas habilidades do campo da cultura e da vida em sociedade, nas ideias e alternativas de compreensão crítica, nas mudanças das exigências tecnológicas e de consumo, perante prática cotidiana de acompanhar o alunado na formação de suas convicções afetivas, sociais e políticas.

Constatando também que a avaliação é necessária, mas que deve ser apropriada, especialmente por esboçar algumas possibilidades e novas conquistas que podem contribuir para uma melhor qualidade na educação.

Observou-se também que apesar da avaliação escolar ser sem dúvida de suma importância, uma vez que, é potencialmente o instrumento a ser usado na construção do conhecimento escolar. É necessário que tenha caráter reflexivo e, que atue para identificar as deficiências apresentadas pelos alunos, durante o ano letivo. Servindo também para dar assistência ao professor nas possíveis transformações da prática de ensino, para que beneficie o desenvolvimento imprescindível a obtenção dos objetivos propostos. Salientando que ao avaliar seus alunos os professores estão avaliando a si mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROTTTO, I. J. O. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos.** 2008. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação Universidade Federal do Paraná.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letras. Um Diálogo entre Teoria e a Prática.** 5. Ed. Rio de Janeiro. 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigo que se completam. 20^a ed. São Paulo: Cortez, 1987.

LEAL, T.F. **Intencionalidade da avaliação na língua portuguesa.** In SILVA, J. F; AHOFFMANN, J., ESTEBAN, M. T. Práticas avaliativas e aprendizagens, 2003.

OLIVEIRA, J. B. A. **Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo.** Publicado na revista Ensaio, v. 10, n. 35 abril-junho. 2002.

SÁNCHEZ, Manuel J. B. **Avaliação psicopedagógica.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, Janssen Felipe da. **Aprendizagem significativa.** Disponível em <http://www.fafireedu.com.br>. Acesso em 18 de fevereiro de 2015.

SOARES, MAGDA. **Letramento: Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação Sociedade, Campinas, 2002.

As muitas facetas da alfabetização. In: **Alfabetização e letramento.** São Paulo: contextos, 2003.

VYGOSTSKY, L. S. A formações

CAPÍTULO 4

BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONTRIBUTOS E REFLEXÃO

Simone Pinto Rocha⁷

Dayane Deyse Gonçalo dos Santos⁸

INTRODUÇÃO

Demarcar o caminho envolvendo o itinerário da educação no Brasil remonta-nos a um processo histórico ligado a uma série de fatores, entre os quais se confunde a própria historiografia do país⁹. É possível, portanto, considerar que o que entendemos por educação em solo nacional é fruto da passagem do tempo que, em mais de 500 anos, concomitantemente se mostrou um processo ora favorável, ora desfavorável, no que diz respeito às ideias

⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Especialista em Gerontoneuropsicologia e Neuropsicologia Clínica Geral pelo Centro de Ensino Superior de Maceió - CESMAC. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: simone_rocha22@yahoo.com.br

⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Especialista em Educação Física Escolar. Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: dayane_deyse18@hotmail.com

⁹ Colocamos essa analogia como possível por acreditar que o processo constituinte do projeto pedagógico nacional caminha concomitantemente a história brasileira, uma vez que os movimentos educacionais do Brasil representaram diretamente a forma de reproduzibilidade das relações sociais nos seus mais variados períodos históricos.

pedagógicas e movimentos em torno da educação e escolarização entre os sujeitos envolvidos, sejam eles profissionais da educação ou público tocado – ou não – por esse projeto educacional nacional.

A educação no Brasil, contudo, muito além de se apresentar como mero acontecimento situado num tempo e espaço, também se mostrou, durante boa parte do seu desenvolvimento entre os séculos, uma experiência de dimensões bem situadas no tocante aos ciclos sociais, econômicos e políticos pelos quais o país passou. E isso inegavelmente influiu no desdobrar do projeto educacional local, uma vez que, como veremos mais adiante, a educação nacional fora fruto dos contextos socio-históricos em que estivera inserida. É claro que, a grosso modo, tais acontecimentos de ordem econômica serviram para situar toda uma cultura educacional que, mesmo hoje, dias tão distantes dos séculos que se passaram, suas marcas se fazem presentes e suas consequências muitas das vezes não se mostram oportunas, lembrando Libâneo (2012).

Nesse sentido, nosso trabalho tem como propósito refletir de modo breve a historiografia da educação no Brasil. Além disso, pretendemos, a partir de uma metodologia do tipo bibliográfica que, segundo Severino (2007, p. 122), consiste em utilizar “[...] dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores”, abrindo um diálogo entre os movimentos e a cultura educacional brasileira, a fim de suscitar, de modo crítico, uma percepção maior desse fenômeno. Diante disso, levantaremos a tese que a educação nacional se fundou em movimentos sucessivos, no curso dos

quais produzem, abandonam e ultrapassam preceitos ligados uns aos outros numa ordem argumentativa e correlacionada.

Não obstante, se faz necessário compreender o empreendimento educacional no Brasil como um organismo vivo ainda em construção. De tal modo, revisitar a memória pedagógica brasileira proporciona um momento de reflexão que a aproxima à realidade sociocultural do país, certo de que o debate acerca da educação se mostra, mesmo passados cinco séculos, um projeto que ainda não alcançou todas as suas potencialidades.

1. DO PROCESSO DE COLONIALIZAÇÃO À ATUAÇÃO JESUÍTA

Desde a chegada de Pedro Álvares Cabral em 22 de abril de 1500 e, durante as três décadas posteriores, Portugal não mostrou interesse na colonização destas terras recém-conquistadas. Um dos principais motivos para tal, se deu devido ao Oriente ocupar a principal prioridade no comércio lusitano de especiarias, conforme Francisco Filho (2001). Passados, então, trinta anos desde a presença portuguesa por esses lados e motivados por crises econômicas, pela impossibilidade de combater a pirataria de pau-brasil, além do medo de perder as terras brasileiras para a invasão de outras potências europeias, a Coroa portuguesa através de Martim Afonso de Souza dá início ao projeto de colonização em 1530.

Por volta de 1532 a vila de São Vicente é fundada. Concomitante a isso, Martim Afonso de Souza, ao mesmo tempo, pretende dar forma ao processo de colonização, bem

como inserir o Brasil na política mercantil para suprir necessidades portuguesas (Idem). Entretanto, antes de se dá o povoamento nestas terras, já havia de modo monopolista a extração do pau-brasil na figura de Fernão de Loronha, que instalou feitorias ao longo da costa brasileira e utilizou-se do trabalho indígena para tanto. Desta feita, a expedição colonizadora ganha forma e junto com ela desenvolve-se o comércio do açúcar no país, em que, com a ajuda dos holandeses no refino, na distribuição e na compra de escravos africanos para trabalhar nas lavouras, o contingente populacional aumenta tal qual o latifúndio açucareiro, através da criação de capitania hereditárias e sesmarias.

Não obstante, em 1548 é criado o Governo Geral, e em 1549 Tomé de Souza juntamente com assessores e jesuítas fundam a cidade de Salvador para ser a capital da colônia. Assim, foi instituído o governo geral e os jesuítas passaram a atuar na catequese dos índios e na educação dos filhos da elite rural. Com a liderança do padre Manoel da Nóbrega, além da educação da elite branca e da catequese dos índios, os padres jesuítas tinham o objetivo de aumentar o contingente sacerdotal, para mostrar que, além de estarem a serviço da fé, estavam também do Império, bem como subjugando homens que não pertenciam à elite branca e impedir revoltas em nome de Deus, pois deveriam aceitar o destino e um dia poderiam viver a salvação eterna cristã.

Ao mesmo tempo em que a população aumenta, cresce também as desigualdades entre os habitantes da colônia. De um lado, tinha-se uma aristocracia patriarcal formada por grandes produtores rurais brancos com todos os direitos garantidos; e do outro lado, os escravos negros

africanos que só existiam enquanto força de trabalho. Porém, haviam os chamados “grupos flutuantes” formados pelos forros, mestiços, mamelucos, mascates, rendeiros e agregados que não se encaixavam nas duas posições sociais anteriores. Em meio à política, vivia-se o absolutismo, também no mesmo período, foram fundadas câmaras municipais que eram frequentadas pelos chamados “homens bons”, isto é, os ricos fazendeiros brancos, mostrando, deste modo, a perpetuação do poder oligárquico desde o período colonial.

Assim, o contexto nos primeiros anos de colonização se mostra totalmente ligado a fatores de interesse econômico ou, em outras palavras,

O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras. O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas, correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letreadas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra. (RIBEIRO, 1993, p. 15)

Como a sociedade colonial patriarcal vivia sob a mentalidade medieval, ou seja, aquelas ideias centradas no modelo religioso cristão, naturalmente, o trabalho desenvolvido pelos padres da Companhia de Jesus, motivados pelo espírito da Contrarreforma, ganhou forma no território brasileiro.

Fundada em 1534 por Inácio Loyola e reconhecida pelo papa Paulo III em 1540, a Cia. de Jesus teve como objetivos, conforme Francisco Filho (2001, p. 22), “formar bons soldados da Igreja de Roma, capazes de combater heresias e rebeldes na Europa e no resto do mundo e promover a conversão dos pagãos”, bem como catequizar os nativos e a escolarização da elite.

Utilizando-se do teatro escolar, os jesuítas empreenderam a difusão dos novos valores e ensinamentos da fé e da moral cristã em cada colégio da Companhia. Também criaram o que ficou conhecido como *Ratio Studiorum* (ordem de estudos) que, conforme Saviani (2007, p.50), fora “um plano geral de estudos a ser implantado em todos os colégios da Ordem em todo o mundo”, isto é, um modelo educacional próprio que estabelecia o currículo escolar, dividido em três estágios: 1) Currículo Teológico, com duração de quatro anos, servia para preparação de futuros membros da ordem religiosa; 2) Currículo Filosófico, com duração de três anos, divididos em várias disciplinas da lógica a ciências, da psicologia a metafísica, filosofia moral a cosmologia, da matemática à física e etc.; e 3) Currículo Humanista, que seriam uma espécie de ensino médio, com duração de cinco anos, porém durava em média de seis a sete anos devido o pré-requisito de só passar de estágio aquele

aluno que dominasse por completo as disciplinas anteriores. O *Ratio Studiorum* determinava cinco horas de estudos por dia, pela manhã e a tarde. No que diz respeito à gramática, o estudo baseava-se sobre o latim, o grego a prosa e a poesia. As lições eram decoradas, havendo castigos físicos, e a língua local só foi aceita anos depois.

Na catequese, os jesuítas começavam pelas crianças visando às aldeias. Para ajudar nesse processo utilizavam a pintura, a música, as danças e outras manifestações artísticas para desenvolver o interesse dos nativos em torno dos preceitos cristãos. O batismo representava o “renascer” da população indígena, em um belo processo de aculturação, isto é, assumiam uma cultura diversa as suas e rotinas tais quais: assumiam culpa, separavam bem do mal, evitavam a nudez, o canibalismo e cumpriam penitências. Com essa educação os nativos seriam súditos de dois poderes da época, do rei e do papado.

Enquanto aos escravos, os jesuítas não mostraram tanto interesse assim na sua conversão ao catolicismo. Entre outros fatores, devido à ideia defendida que os negros africanos não possuíam alma. O trabalho escravo também foi justificado, agora tendo na filosofia aristotélica, renovada na leitura de Santo Tomás de Aquino, a qual defendia a hipótese que alguns homens nasciam para comandar, pois são esclarecidos e têm espírito de liderança; e outros para serem liderados, pois são desorganizados e vivem de modo tribal.

Ainda foram criados para atender os filhos da elite branca os ensinos propedêuticos, isto é, visavam à preparação dos filhos dos colonos para futuros estudos complementares na Europa. Os jesuítas, através de seus

colégios, tiveram quase que o monopólio da educação no período colonial brasileiro, em que 10% dos impostos recolhidos pela Coroa eram dispensados aos cofres da Cia. de Jesus, de acordo com Saviani (2007). Em 1759, o Marquês de Pombal, primeiro ministro do Rei D. José I, através de suas reformas com espírito Iluminista¹⁰, expulsou os jesuítas de todo o império português dando fim ao sistema educacional que vigorou durante o período colonial no Brasil.

2. DO IMPÉRIO À REPÚBLICA: UM NOVO FAZER PEDAGÓGICO?

2.1. A educação no Império

Dadas as circunstâncias de mudança de paradigma pedagógico realizado pelo Marquês de Pombal no século XVIII, tirando das mãos da Igreja na figura dos Padres Jesuítas, e as transferindo para o Estado, tais reformas não surtiram efeito positivo no Brasil. Quer dizer, após o desmembramento do sistema jesuítico, foram criadas as chamadas “Aulas régias” com o intuito de preparar a elite para continuar os estudos na Europa, bem como criou-se o cargo de Diretor Geral dos Estudos para ficar responsável pela seleção de professores régios para diversas disciplinas. Este novo sistema educacional não alcançou tanto

¹⁰ Movimento de cunho filosófico e político acontecido na Europa, sobretudo no Século XVIII, que valorizava a razão como guia imediata para todos os campos da experiência humana. Cf. ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia** – 6^a ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. P. 618.

qualitativamente como quantitativamente resultados satisfatórios, causando uma série de revoltas coloniais e o desmanche do ensino da elite, devido à pouca ou má qualidade no ensino.

Muito além desse cenário inicial, outras consideráveis transformações vieram impactar de modo bem expressivo na “nova educação” brasileira. Inicialmente, teremos que ponderar um ponto chave para esse novo momento que passará o projeto pedagógico no Brasil, a saber, o século XVIII está marcado pela implementação e desenvolvimento da mineração, o que, na concepção de Ribeiro (1993, p. 16), “assegurou o surgimento de uma nova classe intermediária ligada ao comércio e concentrada na zona urbana, que se acentuou no século seguinte”. Nesse sentido, o recente sistema econômico adotado fez emergir uma organização social mais complexa do que no período colonial, com isso influindo diretamente no ensino de modo marcante.

[...] A pequena burguesia, classe emergente, desempenhou papel relevante, afirmando-se como classe reivindicadora e assim agiu sobre a educação escolarizada. Frequentava a escola da mesma forma que a aristocracia, e também recebia uma educação de elite. Havia uma contradição entre as classes que se tornou responsável por movimentos posteriores. A pequena burguesia precisava compactuar com a classe dominante, pois era dela dependente, porém era influenciada pelas ideias iluministas europeias que contrariava o pensamento aristocrata-rural. Esta contradição vai causar uma ruptura responsável, posteriormente, pela abolição

dos escravos e pela proclamação da república. (RIBEIRO, 1993, p. 17)

Ademais, com a presença da Família Real Portuguesa no Brasil a partir de 1807 e aqui permanecendo durante quase duas décadas no século XIX, houve a necessidade de implementação de mudanças significativas no quadro educacional da época. A citar exemplos, podemos mencionar: a criação das Academias Reais da Marinha e Militar; os cursos médico-cirúrgicos; a Missão cultural francesa para as Belas-artes; o Museu Real e etc., importantes por serem os primeiros centros de educação e cultura propriamente brasileira.

Entretanto, é importante frisar que no tocante a criação desses centros por parte de D. João VI, mostrou-se um tanto de suas intenções aristocráticas. Pois, enquanto o ensino superior fora valorizado, na contramão disso, o ensino primário e boa parcela da população permaneceu iletrada e sem acesso a centros de saber com qualidade.

Em 1821 com o retorno da Corte para Portugal e, no ano seguinte, com a proclamação da Independência liderada por D. Pedro I, fora instituída no ano de 1824 uma Constituição para o nosso país. Nela, continha um tópico específico sobre a educação. Ghiraldelli Júnior conta-nos,

[...] Ela inspirava a ideia de um sistema nacional de educação. Discriminava em seu texto que o Império deveria possuir escolas primárias, ginásios e universidades. Todavia, no plano, manteve-se o descompasso entre as necessidades e os objetivos propostos. Um sintoma disso dois a adoção do método lancasteriano de ensino, pela lei de outubro de 1827. Por tal método, o ensino acontecia mediante ajuda mútua entre alunos mais adiantados e menos adiantados. Os alunos menos adiantados

ficavam sob o comando de alunos-monitores; estes, por sua vez, eram chefiados por um inspetor de alunos (não necessariamente alguém com qualquer experiência em magistério) que se mantinha em contato com o professor. Tal situação revelava, então a insuficiência de professores e, é certo, de escolas e de uma organização mínima para a educação nacional. (2009, p.06)

Pelo Ato institucional de 1834 ficou estabelecido a descentralização da responsabilidade educacional para os ensinos de primeiro e segundo grau, dando às províncias o mérito de legislar sobre esses níveis. Ao império, coube a compromisso sobre o ensino superior nas suas mais diversas especialidades, tais como: direito, medicina e cirurgia, engenharia, artes, cursos militares e ensino religioso em alguns seminários.

Em 1854 criou-se a Inspetoria-Geral da instrução primária e secundária do Município da Corte, cuja função consistia em orientar e supervisionar o ensino, tanto público quanto privado. No entanto, devido à falta de recursos oriundos de tributos direcionados à promoção da educação primária e secundária pelas províncias, abriu-se caminho para que as escolas particulares assumissem o ensino médio, motivo pelo qual tenha havido seletividade e elitização do ensino básico no país, de acordo com Ribeiro (1993).

Outro precedente na educação nacional nos idos do século XIX, mas especificamente em 1838, é a criação do Colégio Pedro II. Mesmo com o intuito de servir como modelo de ensino, a escola nunca se consolidou como personificação de sistema de ensino secundário, haja vista,

que a instituição mais se mostrava um preparatório ao ensino superior. Tornando-se, portanto, um decepcionante projeto no tocante à educação básica no país.

No século XIX, uma das características do ensino secundário, era a de se voltar totalmente para o preparo dos alunos para o ingresso na escola superior, devido à pressão exercida pela classe dominante que desejava que seus filhos fossem reconhecidos rapidamente como "os homens cultos do país". Na educação média, a arte de falar bem era mais importante do que a criatividade do indivíduo. (RIBEIRO, 1993, p. 17)

Soma-se de maneira negativa ainda no século XIX, a Reforma Leônicio de Carvalho, de 1879 a partir do Decreto n. 7.247. Instituindo em suas linhas, a liberdade de ensinos primário e secundário na Corte, além da liberdade do ensino superior em todo o país. No que diz respeito a liberdade de ensino, tal lei concebia a ideia de que qualquer pessoa entendedora, através de julgamento próprio, seria capaz de ensinar a partir de métodos os quais achasse conveniente, conforme Ghiraldelli Júnior (2009). Além disso, no texto fica ainda expresso que o trabalho do magistério não era de competência de cargos públicos; e que a frequência dos alunos, sejam do secundário ou do superior estaria livre, uma vez que os alunos poderiam aprender com quem achassem viáveis, no entanto que ao final do curso realizassem exames em seus estabelecimentos. Nisto, dando mostra que a educação durante o Império não se mostrou um projeto de interesse profundo para os níveis mais elementares.

2.2. A educação na República

Com a Proclamação da República no ano de 1889, o Brasil vislumbra novos horizontes, muito devido à cultura do Café que, desde meados do século XIX, representara a vedete da economia do país e trouxera grandes investimentos, bem como tornou-se produto de exportação gerando grande riqueza. Por essa oportunidade, a educação nacional terá seu projeto revisitado para atender as necessidades impostas pela sociedade da época. Configurando, mais uma vez, a ocasião em que o contexto socio, político e econômicos terá papel fundamental no desenvolvimento das ideias pedagógicas nacional.

Devido uma série de mudanças ocasionadas pela passagem do Império à República, o país passou a absorver ideias mais democráticas. Nesse sentido, afirma Ghiraldelli Júnior,

[...] quando falamos na ideia de República, não se pode deixar de admitir que o novo regime apresentou ganhos democráticos: desapareceu o Poder Moderador do imperador, ocorreu o fim do voto censitário, terminaram os títulos de nobreza e houve certa descentralização de poder. (GHIRALDELLI, 2009, p. 10)

Por essa perspectiva, foi possível relativa urbanização do país, colaborando enfaticamente para o aumento da chamada classe média. Esta que era formada por pessoas que ajudaram os militares na construção do novo regime, isto é, fizeram parte do projeto da República e, com isso, não queriam que seus filhos fossem submetidos ao

trabalho braçal. Nesse contexto, a educação nos primeiros anos da República, inspirada pela necessidade de se abrir novas escolas que atendessem essa nova classe em evidenciar, se fez ecoar. Assim, surgem dois movimentos que marcaram sobremaneira o pensamento educacional no período da Primeira República: entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. O primeiro movimento possuía um sentido mais quantitativo e defendia a abertura de novas escolas; e o segundo, com o sentido mais qualitativo e pautava-se em torno dos conteúdo e métodos de ensino.

Em torno de 1920, devido ao alto contingente de analfabetismo entre os jovens de idade escolar, e a promessa malsucedida da Primeira República de não repetir os erros do Império, através do otimismo pedagógico, o país começou a absorver a literatura pedagógica norte-americana, em especial de John Dewey; mas também outras propostas vindas da Europa, resultando no aparecimento do movimento Escolanovista. Ainda nessa conjuntura, a década de 20 do século passado viu-se ampliar pelo país uma série de reformas educacionais: Lourenço Filho no Ceará (1923); Anísio Teixeira na Bahia (1925); Francisco Campos e Mário Casassanta em Minas Gerais (1927); Fernando Azevedo no então Distrito Federal e, de Carneiro Leão em Pernambuco, ambas em 1928.

Após a queda da chamada Primeira República conhecida, inclusive, pela adoção da denominada política do café-com-leite¹¹, que vigorou durante quarenta anos, ou seja,

¹¹ Denominação dada na política brasileira pelo predomínio de governos exercidos por grupos proprietários de fazendas de leite e café dos estados de Minas Gerais e São Paulo, respectivamente, que se alternavam no

de 1890 a 1930, o Brasil passará a ser governado por Getúlio Vargas, no que ficou conhecida como Era Vargas, que durará entre os anos de 1930 a 1945, compreendendo, por conseguinte, a Segunda República¹² e o Estado Novo¹³. Nesse período, o Brasil continua se industrializando e urbanizando-se. E, em 1930, Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo em suas gestões as figuras de: Francisco Campos (1930-1932); Washington Pires (1932-1934) e Gustavo Capanema (1934-1945). É importante frisar que com a gestão de Francisco Campos foram realizadas reformas tanto no ensino superior quanto no médio.

A Constituição de 1934, reserva um capítulo à educação instituindo à União a competência das diretrizes da educação nacional. Nesse sentido, Ribeiro comenta acerca da nova constituição.

Criam-se os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, determina-se um mínimo de verbas a serem aplicadas para o ensino, reconhecimento da Educação como direito de todos, obrigatoriedade do ensino primário, assistência social e bolsas de estudo aos alunos. (RIBEIRO, 1993, p. 22)

Entretanto, a partir de 1937 com o movimento fascista Estado Novo, Vargas passa a redigir uma nova

controle da Presidência da República durante o período da Primeira República.

¹² De 1930 a 1937.

¹³ Compreendendo anos de governo ditatorial de Getúlio Vargas de 1937 a 1945.

Constituição apoiada pela burguesia industrial. A educação sofre mais um revés tendo agora a função de preparar a mão de obra para o mercado de trabalho, não mais para a livre criação. Paradoxalmente, as verbas destinadas à educação sofrem um aumento considerável com o intuito de se criar uma plataforma política educacional nacional. Foram criados nesse período: o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e o Instituto Nacional do Cinema Educativo em 1937, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em 1938 e o Serviço Nacional de Radiofusão Educativa em 1939. No que diz respeito à indústria, foi criado o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – através do Decreto – Lei nº 4048, de 22 de janeiro de 1942, com finalidade de ministrar um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial. No mesmo ano de 1942 a Reforma Capanema veio a somar-se com o projeto nazi-fascista do Estado novo de Vargas. Nela, viu-se surgir uma ideologia voltada para o nacionalismo e para o patriotismo em que os cursos de moral e cívica fez-se presente nas escolas que estavam divididas em dois ciclos: o ginásial e o colegial.

Com o fim do Estado novo em 29 de outubro de 1945, surge uma nova Constituição advinda da Assembleia Nacional constituinte em 1946 com poucas modificações em seu texto em relação à Constituição anterior. Neste período correspondente à Quarta República, os movimentos partidários ganham força novamente na esperança de superar o atraso durante o período ditatorial de Vargas. Nesse interim, a nova Constituição tentou formular uma primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), sendo arquivada em 1949 graças aos esforços do parlamentar

Gustavo Capanema, ex-ministro de Vargas, conforme Ghiraldelli Júnior (2009).

Em 1961 a partir da lei nº 4.024 estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nela é atendida, no papel, tanto a escola pública quanto a privada. Nesta mesma década setores da sociedade voltam-se para a educação popular que propunham levar para o povo elementos culturais de sua própria realidade enquanto forma de educação, além de alfabetizá-los. Movimento tais: Centros Populares de Cultura – CPC – ligados à União Nacional dos Estudantes; Movimento de Educação de Base – MEB – ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; e os Movimentos de Cultura Popular). No tocante a educação Popular, não poderemos deixar de mencionar a pessoa de Paulo Freire. Não apenas por ter tido papel fundamental nesse quesito, mas por representar a expressão mais aguda de educação fincada nos preceitos do respeito pela pessoa humana. Suas obras foram e são até hoje fruto de debate aberto e crítico sobre as condições de educação das comunidades populares.

No ano de 1964 ocorre no país um golpe de estado em que as forças militares tomam o poder político. Nesse momento, baseado num discurso anti-comunismo e fortemente ligado a ideais desenvolvimentistas sustentados por empresários da indústria e apoio norte-americano capitalista, os militares que durante os próximos 25 anos estarão à frente da política nacional, instauraram uma série de medidas em todos os setores, inclusive na educação.

Era necessário afastar das decisões políticas e administrativas, os setores da sociedade que não comungavam com as mesmas ideias do governo, e o Brasil irá passar por um extenso período de repressão política, censura à Imprensa e aos outros meios de comunicação, reforço do Executivo, tortura a presos políticos, exílio voluntário ou não, de grandes nomes da Ciência e Educação, uma política de arrocho salarial que perdura até hoje, com consequente aumento da concentração de renda nas camadas altas e média altas. (RIBEIRO, 1993, p. 25/26)

Entretanto, o sistema educacional sofreu com a proposta política e econômica da ditadura militar, inicialmente no ensino superior, depois em todos os níveis. Devido ao descontentamento da classe média com os caminhos tomados pela Ditadura, foram constantes os movimentos estudantis de revolta durante o período, sobretudo, estes movimentos reivindicavam liberdade democrática, algo que fora duramente reprimido pelos militares. Um dos mais impactantes recados dados pelo regime ditatorial foi a implementação em 13 de dezembro de 1968 do Ato Institucional nº 5, ou simplesmente, AI5. Outro documento que previa duras sanções foi o Decreto 477/69 que proibia tanto o corpo docente quanto o discente de qualquer tipo de manifestação, com risco de serem enquadrados na lei de segurança nacional.

Não podemos deixar de enfatizar que durante as décadas de 1960 e 1970, a educação no Brasil sentiu os efeitos de ordem econômica mais uma vez. Frigotto comenta que,

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções de valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir- se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações. (FRIGOTTO, 2010, p. 20)

A partir dos anos de 1980, devido às constantes mobilizações pró-democráticas e, também, do início do sucateamento da educação superior pública, muito relacionada ao avanço desmedido da rede privada no país, como discutem Rigotto e Souza (2005), viu-se um fenômeno de estagnação das universidades públicas entre os anos de 1970 até 2004. Enquanto que no mesmo período de 34 anos as instituições privadas aumentaram significativamente seu contingente.

Ademais, ainda temos mais dois momentos chaves na história da educação brasileira para discutirmos no presente trabalho. Estes que se colocam logo depois da queda do regime ditatorial militar que se manteve durante 21 anos no Brasil. São significativos por tratarem de duas propostas bem específicas situadas no mesmo contexto econômico e

político, inseridos em torno de uma globalização neoliberal a qual a sociedade mundial a partir dos anos de 1990 se colocaram.

Logo após o impeachment de Collor em 1992, seu vice, Itamar Franco, assume e com ele enquanto ministro da Fazenda, o futuro presidente Fernando Henrique Cardoso. Com FHC à frente do planalto a partir de 1994 e, assumindo uma política neoliberal de privatizações em várias áreas, a educação não seria isenta de tal. Há de se pontuar que ainda no primeiro governo de Cardoso a educação brasileira ver ser chancelada a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação em 1996, sob o nº 9.394. Nela, os rumos da educação de nível básico e superior estarão inscritos de forma que, no geral, não atenderão as necessidades da educação nacional, devido apontar seus caminhos para um projeto educacional que muito se parece com o anseios e interesse do mercado, como afirma Saviani (2013).

O governo FHC dura até 2003, quando as eleições presidenciáveis de 2002 sagra-se vencedor a proposta petista do candidato Luiz Inácio Lula da Silva. A frente do executivo nacional, o governo Lula ao mesmo tempo que desenvolve uma política inclusiva para a população de baixa renda, tirando milhões de brasileira da miséria, também pouco abandona os projetos desenvolvidos por seu antecessor. No ano de 2005 foi enviado ao Congresso Nacional a proposta de Emenda constituição PEC nº 415/05 implementando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), o qual privilegiava a educação básica desde o ensino infantil até o ensino médio. Além da ampliação das Universidades federais com mais de 42

campis em todo o país; a criação dos Institutos Federais que atendem alunos do ensino médio e técnico; o ProUni, programa universidade para todos, que concedeu milhares de bolsas de estudos a nível superior em faculdades privadas para alunos de baixa renda. Aliado ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), Lula incorpora o Plano de Desenvolvimento da Educação que consistia em nivelar a educação nacional a dos países desenvolvidos, promovendo melhorias no ensino e nas condições de trabalho dos profissionais da educação.

É claro que tanto o projeto do governo FHC quanto de Lula, a seu e com seus objetivos marcaram de modo bem acentuado os rumos da educação nacional. Entretanto, ambos os programas procuraram se adequar ao cenário mundial, baseados, sobretudo na política, muitas vezes segregadora do sistema capitalista, mesmo sob o véu da inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, a pretensão do presente estudo se deu em fazer um apanhado histórico do movimento educacional brasileiro desde o período colonial até o governo Lula. Pois, consideramos que muito do que se entende como constituinte da identidade histórica do país, caminha ao lado das concepções pedagógicas em que o Brasil esteve submetido durante os cinco séculos desde “descobrimento”, ou melhor, da tomada ou conquista pelos portugueses.

Temos que ressaltar, por sua vez, que o projeto educativo nacional desde seu início esteve correlacionado as formas de reprodução econômica as quais o Estado brasileiro

esteve inserido e, sobretudo, para atender a necessidade de alguns grupos em detrimento de outros. Trouxemos essa problemática, no decorrer do trabalho quando nos propomos a fazer uma breve historiografia da escola nacional por acreditar que a educação no Brasil ainda não alcançou todas as suas potencialidades. Porém, ressaltamos que uma educação que possa cumprir tal feito seja aquela que além de desmistificar a submissão que lhe coloca subserviente aos anseios da economia, seja, efetivamente, uma ocasião que valorize a inclusão de formas positivas de vida e de criação.

Não podemos deixar de mencionar que, devido a brevidade deste estudo, temas que representam a historiografia da educação brasileira, tais como: a educação do negro, do indígena, do campo, a condição da mulher na educação, bem como os movimentos comunitários e de resistência que fazem parte do contexto educacional brasileiro, não foram tratados. Nos focamos em estabelecer uma revisão crítica dos principais fatos trazidos pelos mais eminentes pensadores da educação nacional e, por isso, temas como os listados acima, não foram trabalhados, apesar de igualmente importantes. No entanto, se mostram de profunda importância para conhecer e identificar como se deu a construção do pensamento pedagógico brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**; tradução da 1^a edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone

Castilho Benedetti. – 6^a ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico** / Geraldo Francisco Filho. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula**. – 2^a ed. – Barueri, SP: Manole, 2009.

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

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil**: notas para uma reflexão. *Paidéia*, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, SP: nº 4, Fev/Jul, 1993.

RIGOTTO, Márcia Elisa; SOUZA, Nali de Jesus de. **Evolução da educação no Brasil 1970-2003**. In. *Análise*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 339-358, ago./dez. 2005.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção Memórias da Educação)

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23^a edição - São Paulo: Cortez, 2007.

CAPÍTULO 5

PRÁTICA DE LEITURA E FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Eliane Maria Marques Pereira¹⁴
Rosa Maria Mascena Cordeiro¹⁵

INTRODUÇÃO

O desempenho dos alunos na educação básica desempenho nas atividades relacionadas à leitura constitui objeto de frequentes discussões no cotidiano escolar. Esse fato gera reflexões dentro e fora da escola e impulsiona professores e pesquisadores a estudar sobre o tema, na esperança de encontrar uma solução para que as atividades de leitura se realizem de forma eficiente.

Nessa perspectiva, comprehende-se que é necessário desvendar as causas que implicam no baixo desempenho escolar dos alunos, impedindo-os de prosseguir as atividades escolares competentemente. A partir de experiências em sala de aula e da observação de outras práticas, pressupõe-se que a conduta pedagógica na sala de aula se efetiva de forma inadequada, porque os alunos não incorporam

¹⁴ Professora Especialista em Programação de Conteúdos de Língua Portuguesa. E-mail: elian.pereira@hotmail.com.

¹⁵ Professora Especialista em Programação de Conteúdos de Língua Portuguesa. E-mail: rosammcordeiro@hotmail.com.

adequadamente os sistemas de representação da língua e dessa forma a escola não atinge os objetivos de seus usuários.

É comum observar na escola uma prática de leitura pautada na decodificação do texto, gerando um ensino que interfere negativamente no processo de aprendizagem. Os temas sugeridos às atividades de leitura são insípidos, geralmente retirados do livro didático, aparentam estar distantes do contexto social do aluno e a leitura é usada frequentemente como pretexto para o ensino de regras gramaticais.

Mediante o fato constatado, evidenciou-se a necessidade de pesquisar o assunto sistematicamente. As perguntas que nortearam a investigação desde o início foram: Que concepções de leitura norteiam a prática docente? Como a prática de leitura pode contribuir com a função social da escola? Como cultura e leitura se relacionam no ambiente escola? Tendo em vista essas indagações que circulam no ambiente escolar, está em considerar a leitura como uma atividade prazerosa, significativa, que desperta os sentidos e o imaginário do leitor e a escola um espaço de trocas de conhecimento, alegre, dinâmico, de inclusão social, que respeita os valores e crenças circulantes no ambiente escolar, de formação de cidadãos competentes e conscientes do seu papel na sociedade.

As reflexões desenvolvidas ao longo do texto apoiaram-se na teoria de alguns autores da literatura contemporânea: Gerald (1997), Soares (1986), Silva (1991), Freire (1987, 2008), entre outros que defendem modelo pedagógico, uma escola inovadora e competente, que possibilite um fazer pedagógico diferente e distante daquela

figura estereotipada do professor autoritário e único detentor do saber. A leitura dos autores citados direciona o professor a assumir uma postura de mediação entre o aluno e o objeto de estudo, facilitando o acesso ao conhecimento da língua materna e da cultura de grupos sociais diversos que residem no universo planetário historicamente construído.

Compreende-se que para adequar os procedimentos pedagógicos a uma nova proposta de ensino bem fundamentada é necessário à formação docente conhecimentos linguísticos e metodológicos que forneçam suporte teórico para uma prática compatível com as mudanças que a sociedade atual impõe à escola. Nesse sentido, comprehende-se que a escola só alcança sua função social, à medida que proporciona uma formação adequada ao professor e ao aluno, tornando-os competentes, capazes de ler e compreender os textos que circulam na sociedade, de interagir harmonicamente com iguais e diferentes onde vivem e convivem, de respeitar a si mesmo, o outro e o meio ambiente.

Nesse contexto, é imprescindível que o professor desenvolva práticas pedagógicas centradas na diversidade de gêneros textuais presentes no cotidiano social do aluno e dessa forma possa alcançar a dimensão histórica, a fim de que ele se aproprie da língua competentemente.

Mediante o exposto, esse artigo foi desenvolvido com objetivo refletir sobre os avanços, alcances e limites da prática docente, identificar as causas do problema e ampliar o debate sobre o tema, na perspectiva de que uma nova proposta de ensino se concretize efetivamente.

Na perspectiva de alcançar os objetivos da investigação, as variáveis abordadas no questionário, seguiram as exigências da pesquisa e ficaram assim definidas:

- Perfil do sujeito da pesquisa;
- Posicionamento práticas de leitura, escrita e desempenho escolar;
- Posicionamento sobre prática docente;
- Posicionamento sobre o ingresso de alunos no Ensino Médio com dificuldades de leitura e escrita.

O objetivo de conhecer a percepção dos alunos do Ensino Médio, quanto aos fatores que influenciam o desempenho escolar dos alunos em leitura na educação básica. Os objetivos específicos buscaram verificar como ocorre a prática docente nas aulas que envolvem atividades de leitura no Ensino Médio; averiguar o procedimento docente com alunos do Ensino Médio que apresentam dificuldades de leitura e descrever a opinião dos alunos quanto aos procedimentos pedagógicos que podem contribuir para melhoria das competências de leitura e escrita dos alunos do ensino médio.

O trabalho foi estruturado observando as normas exigidas e apresenta inicialmente o referencial teórico, que foi desenvolvido a partir de reflexões sobre dificuldades de aprendizagem e das práticas de leitura e escrita, contextualizando com noções de leitura, prática docente e função social da escola.

Em seguida, a metodologia foi produzida com base em concepções epistemológicas que orientam o método

científico, possibilitando caracterizar e descrever os elementos da investigação, como: os sujeitos envolvidos, o campo empírico e os instrumentos utilizados para realização da pesquisa durante o caminho percorrido no processo.

A análise e discussão dos dados possibilitaram elaborar os resultados, a partir de reflexões epistemológicas sobre a temática, que foram contextualizadas com as informações coletadas nos questionários, enquanto os dados foram numericamente agrupados, tabulados e apresentados os percentuais em gráficos contíguos, construídos observando-se a recomendação exigida à pesquisa científica.

As considerações finais foram feitas a partir dos objetivos previstos, com base nas informações dos sujeitos envolvidos na pesquisa, ressaltando o alcance das contribuições que a pesquisa pretende imprimir ao ensino e à aprendizagem às aulas de leitura e escrita com os alunos da educação básica.

1. CONCEPÇÕES DE LEITURA

No ambiente escolar existem problemas relacionados à orientação da leitura, entre eles o que mais se apresenta é o fato de se colocar a leitura a serviço de reprodução de conceitos, de memorização de regras gramaticais, de estudo descontextualizado e distantes da realidade do aluno, de interpretação unilateral do texto realizada pelo professor, do uso exclusivo do livro didático e de um disfarçado autoritarismo do sistema de ensino.

Nesse sentido, Silva (1994) diz que a leitura é o incremento do saber gerado no bojo da interação com

diferentes tipos de textos, podendo levar o sujeito a compreender as relações existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens. O mundo dos homens para o autor se refere às elites conservadoras e detentora dos privilégios. A essas, não interessa o conhecimento da leitura da palavra, da interação com os livros; interessa apenas a formação de cidadãos iletrados que se movimentam nos limites da oralidade e, por isso mesmo, são excluídos da leitura e da língua escrita.

É evidente que as relações pedagógicas que se aproximam mais do mundo das elites conservadoras contribui para um baixo desempenho escolar, além da circulação de textos no ambiente escolar carregados de ideologias conservadoras e que influenciam o conformismo nos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, caracterizando uma eminente relação de poder entre culturas diferentes da língua culta e o saber popular.

Freire (1988) contrapondo-se a essa prática, diz que o desejável à formação de um bom leitor passa necessariamente pela formação de um leitor construtor de significados legítimos. Para ele, é na interação entre leitor e contexto social que linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Essa compreensão, o ato de ler vai se constituindo a partir da própria experiência existencial do leitor, que do seu mundo particular extrai do universo da linguagem os significados que interessam e despertam o gosto pela leitura.

O autor citado, situa o professor como mediador de um ensino centrado na prática de leitura de textos com temas

que despertem os sentidos e o prazer de ler, levando os alunos a se perceber como pessoas de histórias dentro e fora do contexto escolar. Dessa forma, o professor não se sentirá totalmente preso ao sistema de ensino nem ao uso exclusivo do livro didático, assume na prática um ensino inovador e demonstra sua capacidade de luta pela construção de um novo saber que liberta e transforma.

Na mesma linha de pensamento, Geraldi (1997) diz que os textos constituem discursos carregados de significados e os agentes envolvidos nesse processo são sujeitos culturais, sociais e históricos. Geraldi (1997, 7) diz que “é o passado que se faz presente, que se faz passado em um trabalho de constituição de sujeitos e de linguagem”. Ele focaliza a palavra como um importante instrumento de comunicação, uma vez que essa “só se efetiva mediante as relações dos interlocutores que se estruturam nas relações linguísticas, se reiteram e se alteram a cada passo em sua consistência significativa”. Nesse sentido, remete à compreensão de que os alunos estão em constante processo de mudança, situados em um tempo histórico e culturalmente organizados, aprendem uma língua, têm uma história a contar e sabem com contá-la, desse modo, função da escola se efetiva com esses saberes constituídos na e pela sociedade.

O pensamento de Geraldi remete à compreensão de que a leitura é uma atividade de comunicação carregada de significados, que só se efetiva realmente a partir da compreensão social e histórica dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem escolar, cabendo ao professor selecionar textos significativos, que despertem nos alunos o interesse e o gosto pela leitura.

A linguagem, argumenta Gerald (1997, 43), “possibilita comunicação entre os sujeitos e se realiza na interação social, a língua é produzida socialmente, sua produção e reprodução é fato do cotidiano localizado no tempo e no espaço, na vida e na morte, no prazer e no sofrer”. Desse modo, “as interações verbais como lugar de produção de linguagens e de sujeitos levam a reconhecer que a língua no sentido sociolinguístico não está pronta; que os sujeitos se constituem à medida que interagem com os outros; que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo”, gerando uma infinidade de textos significativos que favorecem a um trabalho docente mais eficiente.

O pensamento de Gerald pode levar o professor para uma vasta diversidade de gêneros textuais circulantes na sociedade globalizada, possibilitando uma atividade pedagógica diversificada, com temas interessantes, que despertam os sentidos dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e nos contextos sociais historicamente produzidos, que se fazem presentes nas na escola, assim, a prática docente pode contribuir para que a escola alcance sua função social.

2. CONCEPÇÕES DE PRÁTICA DOCENTE

As informações pesquisadas demonstraram a existência de duas práticas diferentes de leitura na sala de aula: leitura como decodificação e leitura como construção de sentido. A prática de leitura como decodificação reconhece os professores como transmissores do

conhecimento, enquanto os estudantes permanecem como receptores passivos, a escola resume-se ao local em que a transmissão ocorre. Dessa maneira, o ensino de leitura induz à mecanização e à abstração da linguagem, submetendo o conhecimento linguístico a uma mera repetição de regras, que subestima a reflexão dos estudantes, colocando-os como meros reprodutores no processo de ensino aprendizagem, promovendo a evasão escolar e a exclusão social.

Contrapondo-se a prática de leitura como decodificação, Freire (1992) afirma que a leitura é um instrumento de busca de conhecimento do mundo e do próprio sujeito que lê. E acrescenta: o principal objetivo da leitura é a experiência que leva o aluno a ultrapassar suas próprias vivências cotidianas, atingir a compreensão mais generalizante do mundo, conhecer as situações limites e encontrar caminhos que levem à construção de um conhecimento mais amplo.

Uma prática de leitura adequada a ser desenvolvida na escola aparenta ser aquela que tem como perspectiva a construção de sentido, compreendida como atividade que atinge a dimensão social e histórica, já que os alunos precisam adquirir na escola, as competências básicas para entender a língua e usá-la como instrumento de aquisição do conhecimento sistêmico, textual e de inserção social.

A concepção freiriana explica que a leitura crítica e reflexiva é instrumento de poder e de transformação do conhecimento, além de ser uma atividade de combate à alienação capaz de facilitar ao ser humano a realização de sua plenitude. Levando a compreender que o objetivo da comunicação é que a linguagem seja utilizada como

instrumento de promoção do conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo. Desse modo a prática docente contribui à promoção humana de inclusão e transformação social.

Seguindo essa concepção, Sousa (2006) critica o autoritarismo do sistema de ensino, que limita a ação docente e dificulta o acesso ao conhecimento. Diz que essa prática oprime e exclui os agentes envolvidos no universo escolar. Ele incentiva o educador a experimentar em sua prática o gosto pela liberdade, com base em leituras de textos que permeiam o ambiente social do aluno, com ênfase na conquista da autonomia dentro e fora da sala de aula.

Gerald (1997) critica a adoção singular do livro didático como único suporte. Diz que empobrece o trabalho docente e mecaniza, que a adoção dessa prática de ensino induz o professor iniciar seu trabalho pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas, automatizando o mestre e o aluno, reduzindo-os a máquinas de repetição humana.

Conforme a concepção de Freire (1987), a função essencial da escola é ampliar o domínio dos níveis da leitura e da escrita, considerando que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Nesse sentido, Cabe formalmente à escola desenvolver relações significativas entre leitura e leitor em todas as interfaces. Ao professor cabe, antes de tudo, ser um bom leitor, é premissa básica. O professor que não lê jamais trabalhará bem a leitura com seus alunos. É preciso que ele goste de ler e fazer com que seus alunos leiam; precisa ler para eles, ler com eles e ouvir a leitura mesmo tímida e descompassada que alunos fazem na escola.

É nesse entendimento que Cardoso e Teberosky citados por Pereira (2002), reconhecem a diversidade de textos que circulam na sociedade e afirmam que o mundo da leitura tem muitas interfaces, quando dizem:

“Lê-se para ampliar os limites do próprio conhecimento, para obter informações simples e complexas; lê-se para saber mais sobre o universo factual; lê-se em busca da diversão e descontração, por meio de leitura de ficção e da poesia; lê-se para chegar ao prazer do texto, prazer que resulta de um trabalho intelectual intenso, de um corpo a corpo em diferentes níveis que se instalaram entre o leitor – e sua experiência prévia de mundo – e o autor e seu texto de arte”.

De acordo com o exposto, compreende-se a importância da leitura para aquisição e ampliação do conhecimento, por isso, é imprescindível que o educador reconheça-se como um agente mediador entre o aluno e o objeto de estudo, pois é ele um dos agentes responsáveis pelo sucesso na sala de aula. Deve assumir uma prática de ensino geradora de inclusão, que forme cidadãos competentes na escola e conscientes do seu papel social no mundo, sujeitos de histórias que promovem a transformação na sociedade.

Nesse pensamento, Geraldi (1997) acredita que o ensino de leitura é um processo que se insere num contexto mais amplo, que se articula com outros eixos linguísticos básicos: compreensão de textos, produção de textos orais e escritos e análise linguística. Desse modo, o estudante se apropria da língua de forma mais ampla e apresenta um desempenho mais eficaz na comunicação.

Nesse sentido, afirma Frank Smith (1998, 26) “para ler são necessários dois tipos de informação a visual e a não visual”. A primeira é dada pelo texto e a segunda é dada pelo leitor, que coloca em jogo, enquanto ler, a sua competência linguística, seus conhecimentos sobre o mundo e sobre o tema abordado em particular. O conhecimento de mundo remete à informação não visual do texto e exige do leitor açãoar conhecimentos prévios. Já a informação visual do texto está contida na superfície textual e requer competência linguística para o entendimento da leitura realizada.

É importante considerar o que diz Spiro (apud PEREIRA 2002) sobre o significado do texto: “não está nas palavras, nas orações, nos parágrafos, nem mesmo nas passagens inteiras consideradas isoladamente, mas no que a linguagem fornece como modelo de referência para a criação de significados, que são representações enriquecedoras e se adaptam às perspectivas de um mundo pré-existente, que povoam o imaginário do leitor” Essa concepção possibilita compreender a importância da relação entre o texto, o conhecimento linguístico e o contexto como pressupostos básicos para o domínio da leitura, permitindo ao leitor fazer uso do seu conhecimento linguístico, adquirido na escola e do conhecimento de mundo, adquirido ao longo de experiências de vida, que dão suporte para ler textos e contextos com significação e referência. A respeito da compreensão de leitura e construção de significados, é importante também considerar o que o pensamento de Wittrok apud PEREIRA 2002:

“A compreensão da leitura consiste em construir significados com diversos níveis de abstração ou com referências a diversos conteúdos. O contexto de informação do leitor contribui significativamente para a compreensão da leitura. Se esses significados diversos são derivados do texto, ou são transformações permissíveis ou inferenciais do mesmo, então elas evidenciam compreensão. Ela não é um fenômeno anárquico e indissociável, mas também não é um processo unitário, monolítico, onde somente um significado é o correto, ao contrário, é um processo gerador que reflete as tentativas disciplinadas do leitor para construir um ou mais significados dentro das regras de linguagem”.

Na linha de raciocínio, entende-se que as informações contidas no texto podem ser interpretadas pelos diversos leitores de forma diferenciada, que levantam hipóteses baseadas nos conhecimentos prévios da língua, do mundo e, de acordo com o texto, o leitor poderá confirmar ou modificar essas hipóteses, adaptando-as mediante as características objetivas da informação visual e não visual do texto. É importante salientar a possibilidade que será dada ao leitor de discutir com outros leitores a sua interpretação textual e nesse intercâmbio confrontar pontos de vistas que permitirá um conhecimento mais objetivo.

3. FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

As concepções citadas ao longo do texto revelam que uma prática docente favorável é aquela que estabelece relações entre o aluno e realidade social, permitindo a formação de múltiplas visões sobre o mundo, respeito, valores e crenças que norteiam as escolhas e posturas de vida, além de possibilitar o equilíbrio harmônico das relações “consigo mesmo, com o outro, com o meio ambiente e com o transcendent” (Morin, 2007). Desse diálogo, o autor diz que surge a ação interativa das relações entre os indivíduos, a cultura e o contexto, uma vez que esse modelo de prática é uma forma especial de o homem relacionar-se, abrindo perspectivas para aquisição do conhecimento mais amplo e integrado.

Nesse sentido, Freire (1998,78) diz que a função social da leitura é um atributo inerente ao educador:

“Precisamos de um ensino dialógico que é essência da educação como prática de liberdade e fruto da função social da leitura [...], não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão [...], mas se dizer a palavra verdadeira que é práxis é transformar o mundo. Dizer a palavra não é privilégio dos homens, mas direito de todos os homens, precisamente por isto ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, mas dizê-la para os outros [...]. O diálogo é o encontro dos homens midiatizado pelo mundo para pronunciá-lo. A conquista no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro, conquista do mundo para libertação dos homens.

Desse modo, percebe-se que as relações entre o leitor e a função social da escola se concretizam pela expressão da palavra produzida socialmente, promove interação, inclusão e agrupa pessoas, saberes e culturas em diferentes contextos.

De acordo com Freire (1998), a palavra é parte integrante da leitura e é por ela que os homens se constituem como seres diferentes no reino animal. É a palavra expressa no diálogo que as pessoas se encontram para falar sobre si, sobre os outros e sobre os fatos do mundo, constituindo-se como sujeitos comunitários que interagem e contribuem mutuamente na sociedade. Dessa forma, espera-se que a escola também seja esse lugar de encontro com o outro, por ser na sua essência uma comunidade de diálogos, que possibilita aos estudantes o conhecimento científico, de relações sociais mais amplas e harmônicas.

Contudo, um tempo sombrio da história revela que a escola nem sempre foi um espaço de diálogos com todos e não cumpriu o seu papel adequadamente. Bastos (1982), diz que o acesso à escola foi negado por muitos anos a pessoas consideradas socialmente inferiores, aos pobres, indígenas, negros e às mulheres. O autor diz, que desde a época do Brasil colônia a educação escolar era permitida a poucos, entre os quais: os portugueses, os senhores de engenho e a seus filhos, a pessoas ligadas à administração da colônia, aos jesuítas e ao clero. Eram privilegiados os descobridores e benfeiteiros, enquanto aos escravos, empregados e mulheres não eram garantidos o direito de frequentar a escola. Só com a vinda da família real para o Brasil em 1808 e a abertura dos portos, ocorreram transformações significativas nas relações sociais, econômicas e culturais. O desenvolvimento

mercantil exigia que os trabalhadores estudassem para um melhor desempenho no mercado de trabalho.

Esse contexto de exclusão social se estende até meados do século XIX, as escolas eram raras e praticamente não existiam livros, os que serviam como manuais de leitura eram textos autobiográficos, relatos de viagens, cartas, documentos oficiais e a bíblia, entre outros do gênero. Nessa época, as práticas escolares eram desenvolvidas nos engenhos e nas fazendas por capelões e padres que eram contratados para esse fim, enquanto os excluídos socialmente recebiam apenas instruções conhecida como educação geral para cumprirem as atividades domésticas ou mercantis.

Mas não é apenas o Brasil que muda, o mundo inteiro passa por importantes transformações, a revolução industrial que se inicia na Inglaterra perpassa por toda a Europa provocando mudanças profundas, tanto na sociedade como nas ideias, a aristocracia e o clero passam a exercer cada vez menos influência sobre o povo. Nesse ínterim muitas políticas educacionais foram adotadas e as bancas das escolas foram sendo ocupadas por todas as classes sociais. Atualmente, é possível verificar que a escola tem múltiplas funções e que se transformou em um lugar comum para efetivar relacionamentos mais amplos entre culturas, disciplinas e ciências, possibilitando experiências interdisciplinares nas mais diferentes áreas do currículo escolar, já que muitas temáticas abordadas funcionam como uma ponte de ligação com os conteúdos.

Entretanto, Morim (2007) considera que os setores do saber precisam estar interligados, caso contrário parecem ser

compartimentos que se fecham em um domínio muitas vezes delimitado e superficial do conhecimento. Dessa forma, professores e alunos podem estar prejudicados na educação escolar; os primeiros se sentem frustrados porque não conseguem realizar o seu trabalho devido ao caos que se estabelece na sala de aula; enquanto os alunos sentem-se desmotivados, porque não encontram na escola a motivação para continuar os seus estudos, pois acham as aulas cansativas e desinteressantes. Desse modo, os agentes do processo educacional, se distanciam do processo educativo, surge a indiferença, a indisciplina e assim se estabelece o conflito na escola. Assim, observa-se que uma prática descontextualizada interfere no ensino e na aprendizagem, gerando expectativas equivocadas e somadas a um ensino descontextualizado resultam em desinteresse, baixo desempenho escolar e o convívio na escola torna-se tenso.

As práticas de leitura como atividade social propõem a construção de uma escola dinâmica, alegre e competente, comprometida com uma nova proposta de ensino, que trata de questões reais do cotidiano, atenta às mudanças, às descobertas e às transformações da sociedade contemporânea, que respeita a história de culturas diferentes, além de priorizar as perspectivas e desejos de professores e estudantes, tendo em vista o desenvolvimento de competências gerais, habilidades pessoais e de suas preferências culturais.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi sistematicamente organizada, observando-se os critérios recomendados à “pesquisa social pura”, conforme Gil (2008, p. 26), com os elementos exigidos em todas as etapas do método científico, o problema, a definição do instrumento para coleta, análise e discussão dos dados e os resultados na perspectiva de que a discussão sobre as dificuldades de leitura e escrita entre os alunos do Ensino Médio pode ser ampliada, a partir de reflexões sobre o tema, dos elementos relacionados a prática docente e das implicações desta sobre o ensino, a aprendizagem e desempenho escolar.

Nesse sentido, Severino (1996, 114 - 116) diz que “a ciência, conteúdo do conhecimento, só se processa como resultado da articulação do lógico com o real, da teoria com a realidade”. Portanto, para “interpretar o imaginário social e coletivo”, faz-se necessário pesquisar com critério científico, pois implica na superação de um “simples levantamento de fatos e coleção de dados”, uma vez que o método exige articulação em “nível de uma interpretação teórica e dialeticamente unificada”, por isso, orienta que a pesquisa seja pensada a partir de “elementos do campo empírico”, possibilitando fazer o levantamento, a qualificação, interpretação e discussão dos dados, cuja investigação pode ser realizada por meio de diferentes instrumentos, como entrevistas, questionários e outros.

Desse modo, é importante considerar o que diz Severino (1996, 118) sobre pesquisa científica, para ele “a investigação científica pressupõe pesquisa de forma

experimental, bibliográfica, de campo, documental, histórica, fenomenológica, clínica, linguística, entre outras.”. Quanto “à elaboração dos processos metodológicos e técnicos para levantamento dos dados empíricos, bem como na sua aplicação concreta” o autor diz que é importante “se fazer ativa a intervenção da atividade teórica, sobretudo, no processo de interpretação desses dados empíricos é que se faz presente e significativa essa atividade teórica”, pois se “trata-se do momento principal de articulação e de confluência do lógico com o real, quando ocorre a efetivação do conhecimento científico”.

4.1. Caracterização da Pesquisa

O presente trabalho configura-se como pesquisa básica de caráter descritivo (Gil, 2008), envolvendo levantamento bibliográfico, entrevistas e observações no campo de estudo. Nesse sentido, Triviños (2008) acredita que os estudos descritivos são bastante comuns no campo da educação e têm por foco descrever de forma mais aprofundada as pessoas inseridas em uma realidade. Portanto, com base nessa orientação e no pensamento de Gil (2008, 28), os dados foram coletados mediante a “utilização de técnicas padronizadas” e caracterizados por meio de questionários para conhecer, verificar e descrever a percepção dos alunos e professores entrevistados e melhor compreender “como certos fatos ocorrem, os motivos pelos quais ocorrem” e como isso pode influenciar o desempenho escolar, considerando que estudos do tipo descritivos possibilitam “desenvolver, esclarecer, modificar conceitos e

ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

De acordo com Silva, Gobbi e Simão (2005), a análise dos conteúdos pesquisados pode ser representada mediante abordagens quantitativa e/ou qualitativamente, pois ambas as formas fundamentam informações que expressam a realidade dos fatos, possibilitando realizar sondagens mais amplas sobre a ocorrência dos fatos, como eles ocorrem, por que ocorrem e como interferir sobre eles. Assim sendo, optou-se analisar as informações mediante as duas perspectivas.

Com base na orientação de Merriam (1998), a natureza da pesquisa configura-se quali-quantitativa, considerando que os métodos qualitativos são mais indicados para as investigações de perspectiva interpretativa ou crítica. Nesse sentido, o autor diz que a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.

Conforme o pensamento de Godoy (1995, p. 58), em um estudo de natureza quantitativa, o pesquisador deve conduzir seu trabalho “a partir de um plano estabelecido a priori, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas”. O agente da pesquisa “preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados e busca a precisão, evitando distorções na etapa de análise e interpretação dos dados, garantindo assim uma margem de segurança em relação às inferências obtidas”.

4.2. Caracterização do campo de pesquisa

Segundo Tozoni-Reis (2015 p.23), o campo de pesquisa compreende o lugar onde o pesquisador coleta os dados que serão interpretados, discutidos e analisados e constroem os significados buscados, esse “lugar” de coleta de dados chama-se de “fonte”. Portanto, a pesquisa de campo como o próprio nome indica, tem a fonte dos dados no “campo” onde ocorrem os fenômenos, no caso da pesquisa em educação o campo configura-se nos espaços educativos.

O presente estudo foi realizado na escola Arnaldo Alves Cavalcanti, pertencente à rede pública estadual, localizada na cidade de Tabira, Pernambuco, Brasil e oferece educação básica correspondente ao Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), ao Ensino Médio (do 1º ao 3º ano) e o Curso Normal Médio (do 1º ao 4º ano), funcionando em três turnos de trabalhos letivos, sendo o horário de funcionamento pela manhã, das 07h30min às 12h00min; à tarde, das 13h00min às 17h30min e à noite das 18h40min às 22h00min.

4.3. População e amostra pesquisada

A população da escola onde a pesquisa foi realizada corresponde aproximadamente a 1300 alunos que estudam nas séries do Ensino Fundamental II e Ensino Médio e 55 professores dos dois níveis de ensino.

A amostra da pesquisa foi representada por 50 alunos do ensino médio, sendo: 15 alunos do 1º ano, 15 alunos do 2º e 20 alunos do 3º ano, que estudam nos três turnos de funcionamento da escola.

Os alunos que participaram da investigação foram previamente orientados sobre os objetivos da referida pesquisa e, para preservar a identidade dos respondentes, optou-se codificar por números cada aluno e professor participante.

4.4. Instrumento de coleta dos dados

Conforme o pensamento de Teixeira (2003), as técnicas de coleta de dados predominantemente utilizadas na pesquisa qualitativa nas perspectivas fenomenológico-interpretativa ou crítica-dialética podem ser realizadas por meio de entrevistas, observação, uso de diários e análise documental e algumas técnicas, como as entrevistas, questionário e formulário podem ser usadas para a coleta de dados de forma quantitativa ou qualitativa.

Tozoni-Reis (2015) diz que comumente utiliza-se questionário de dois tipos: com questões estruturadas ou semiestruturadas. No presente estudo, foram utilizados como instrumento de pesquisa um questionários estruturado com 18 perguntas. Os alunos que se dispuseram participar da pesquisa e ficaram livres para escolher se as respostas seriam efetuadas dentro ou fora do ambiente escolar. Entretanto, foi estabelecido um prazo de oito dias para os participantes devolver ao pesquisador os questionários preenchidos.

Os questionários foram elaborados e organizados por blocos temáticos, abordando perguntas direcionadas para conhecer os fatores que envolvem as dificuldades de leitura no ensino médio e verificar como ocorre a prática docente nas aulas que envolvem atividades de leitura, além de

descrever as estratégias que podem contribuir para melhoria da prática de docente, possibilitando ainda identificar e caracterizar as informações dos sujeitos envolvidos na pesquisa, como:

- Perfil do aluno sujeito da pesquisa: gênero, idade, série e turma que estuda;
- Posicionamento sobre práticas de leitura e escrita no cotidiano escolar;
- Posicionamento sobre prática docente;
- Posicionamento sobre o ingresso de alunos no Ensino Médio com dificuldades de leitura.

4.5. Procedimentos da pesquisa

- Levantamento bibliográfico de obras referentes ao objeto desta pesquisa;
- Planejamento da pesquisa que incluiu tanto a elaboração dos objetivos e dos questionários aplicados neste estudo;
- Coleta dos dados através dos questionários com os alunos da escola referida;
- Sistematização dos dados dos colaboradores de cada escola;
- Análise dos dados;

Com base em critérios estabelecidos à pesquisa científica, as questões foram analisadas e comentadas observando a opinião dos alunos, bem como a concepção dos autores mencionados ao longo do texto.

De acordo com Severino:

As relações dialéticas e políticas convergentes ou divergentes das crenças e percepções que dialogam entre si os participantes do projeto, para saber mais e explicitamente possível o que se quer e o que se pretende no mundo dos homens (1996, p. 114).

Vergara (2013) diz que a análise de conteúdo é uma técnica para o tratamento de dados que visa identificar o que foi dito a respeito de determinado tema. Quanto ao critério para o agrupamento dos temas, Souza e Zione (2003) recomendam que seja feito de acordo a similaridade do seu significado, sendo que o significado dos temas, por seu turno, deve ser explicitado a partir de categorias gerais e específicas.

Com referência a codificação, Teixeira (2003) diz que é um processo pelo qual os dados brutos são transformados em símbolos que possam ser tabulados. Já a tabulação é o processo de agrupar e contar os casos que estão nas várias categorias de análise e pode ser simples e cruzada, assim como, manual e eletrônica. A análise estatística, outro passo da análise e interpretação dos dados, vem após a tabulação dos dados e é procedida em dois níveis: a descrição dos dados e a avaliação das generalizações obtidas a partir desses dados.

Os dados qualitativos foram analisados e os trechos que mereciam ser destacados foram incorporados aos resultados e discussões. Os dados quantitativos foram tabulados em planilha de cálculo (Excel) e, para melhor

apresentação e discussão dos resultados obtidos a partir das respostas, optou-se por fazer gráficos contíguos para questões semelhantes destinadas aos sujeitos da pesquisa, apresentando os resultados em percentuais.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados investigados revelam que os problemas relacionados à prática de leitura e ao desempenho escolar podem estar relacionados ao fato de que os alunos ingressam no ensino médio com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita.

Além da crença de que os alunos ingressam no ensino médio distantes das competências exigidas para esse nível de ensino, os entrevistados consideram que as políticas públicas do sistema educacional não conduz o aluno a um bom desempenho escolar e o ensino e médio não atende as demandas dos sujeitos envolvidos no processo educativo, além disso, acreditam que falta maior incentivo da escola e da família com práticas de leitura e escrita, alegam ainda que o interesse dos alunos é pouco. Desse modo, comprehende-se que essa percepção aproxima-se da realidade dos fatos, uma vez que uma parte da população dos estudantes do ensino médio da escola onde a pesquisa foi realizada demonstra dificuldades em leitura e escrita.

Com base nas informações repassadas pelos entrevistados, acredita-se as políticas públicas educacionais constituem um sistema de ensino que não corresponde às expectativas dos sujeitos envolvidos no processo didático porque a prática docente e o processo avaliativo são

desenvolvidos de forma inadequada desde o Ensino Fundamental e isso favorece o ingresso dos alunos no Ensino Médio sem as competências adequadas para esse nível de ensino. Além disso, os entrevistados acreditam que os conteúdos e temas estudados na escola são pouco significativos no momento histórico. Nesse sentido, entende-se que as falhas no sistema educacional, enquanto órgão que regula e normatiza as instituições escolares, bem como os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação causam transtornos no processo de aprendizagem e favorecem a progressão dos alunos de uma série para outra ou de um nível de ensino para outro sem que as devidas competências.

Como também a prática docente e as relações familiares que pouco incentiva os alunos à prática da leitura e escrita, outros fatores podem prejudicar seu desempenho nessas práticas, dentre os quais: a falta do hábito de ler e o desinteresse dos alunos, o funcionamento precário da biblioteca da escola e a falta de tempo dos alunos, que alegam que trabalham ou têm ocupações domésticas. Desse modo, presume-se que o baixo desempenho nas mais diversas disciplinas do currículo escolar pode estar associado à baixa eficiência em leitura, pois o aluno que apresenta distúrbios nessa habilidade, geralmente, apresenta dificuldades para entender textos e os conteúdos estudados, além de apresentar distúrbios na escrita, como erros ortográficos e dificuldades para compor textos escritos e expressar seu pensamento.

Os alunos revelaram que diante de suas dificuldades em leitura, parte dos professores não se utiliza de estratégias eficientes e continua a rotina da aula, desse modo, considera-

se que essa prática pode agravar os distúrbios de aprendizagem, porque o aluno continua com a mesma dificuldade no Ensino Médio, deixando de construir ou avançar os seus conhecimentos. Portanto, é importante refletir sobre a ação docente e desenvolver atividades que despertem o gosto e o interesse do aluno para que o ensino e a aprendizagem se efetivem adequadamente.

Quanto aos procedimentos pedagógicos que despertam maior interesse pela leitura e podem contribuir para melhoria do desempenho escolar, os alunos indicaram sua preferência em desenvolver atividades com projetos de leitura e escrita e leituras em suportes digitais a fazer essa atividade utilizando os meios tradicionais como jornais, revistas, livros didáticos e paradidáticos, concursos literários, premiação para os leitores mais assíduos, atividades lúdicas e visitação à biblioteca. No entanto, a prática que se vê com mais frequência na escola, segundo informação da pesquisa, são atividades de retórica, com base em conversas na sala de aula, relacionando o desempenho escolar a leituras feitas, o uso do livro didático, paradidáticos e visitações à biblioteca. Desse modo, presume-se que a leitura ainda é pouco incentivada na escola, além do mais a forma como essa prática é desenvolvida não está contribuindo para formação do hábito de ler, pois mesmo presentes na sala de aula, os textos não são bem utilizados, uma vez que são usados com mais frequência para realização de atividades que não despertam a atenção e o interesse dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo conjunto das informações obtidas na pesquisa, observa-se que o encaminhamento dado à leitura na escola aproxima-se mais da concepção de leitura como decodificação do que da leitura como construção de sentido, o trabalho pedagógico apresenta-se como uma prática mecânica e conserva algumas tradições que permeiam o ambiente escolar, tais como: uso constante do livro didático como suporte de leitura, é um dos principais instrumentos do professor na prática de leitura, evidenciando-se nesse caso a importância de questionar a proposta de trabalho do livro didático, já que ele dá suporte pedagógico às atividades desenvolvidas em sala de aula.

Além disso, constata-se o problema de interpretação unilateral de texto, muitas vezes sem a participação dos alunos, sem que fossem considerados os contextos e leituras prévias dos alunos. Os textos apresentados nas aulas de leitura, não apresentam informações relacionadas ao cotidiano do aluno, não fazem referência a sua cultura, nem mesmo apresentam outro tipo de linguagem a não ser aquela expressa no livro didático.

Verifica-se também, que os textos lidos são utilizados como pretexto para o estudo de regras ou correções gramaticais, no entanto, comprehende-se que essa atividade abstrai e mecaniza o ensino, características presentes e contínuas de reprodução historicamente determinada pela prática de ensino tradicional. Dessa forma, a prática de ensino em Língua Portuguesa demonstra ter como fim o estudo da gramática em si mesma, enquanto essa deveria ser

um meio para entender a estrutura e funcionamento da língua.

Acredita-se que a prática de leitura na aula de aula deve sempre partir de um texto para introdução e ampliação do ensino do conteúdo a ser estudado, considerando que a abordagem gramatical ou linguística não é capaz de esgotar sozinha todos os significados do texto. Desse modo, o mais importante no ensino não é apenas mostrar os pontos críticos que geram problemas de aprendizagem, mas fazer uma reflexão que aponte caminhos para que o professor possa usar a prática de leitura, visando à construção de conhecimentos textuais, pragmáticos e semânticos articulados com a realidade social na qual os estudantes estão inseridos.

As observações indicaram ainda, uma prática docente reproduutora e simulada, deixando o estudante alheio à diversidade de gêneros textuais, à transversalidade dos conteúdos estudados com temas textuais que ignoram o contexto social e histórico cultural do estudante.

No entanto, tem-se a compreensão de que o ensino passe a ser de conhecimento e não de reconhecimento e as atividades que envolvem leitura passem a ser de produção e não de reprodução, para isso é necessário que o professor atualize seus conhecimentos linguísticos, metodológicos e tecnológicos apoiados numa visão social e interativa, pois dessa forma prática docente pode se efetivar de maneira adequada ao papel e a função social da escola e proporcionará uma melhor qualidade ao ensino e aprendizagem.

Mediante o exposto, presume-se que os fatores institucionais e as relações educativas na escola e na familiar refletem sobre o processo didático e podem tornar o ambiente escolar adverso ao desenvolvimento de ações favoráveis ao ensino e a aprendizagem, devido à ineficiência do sistema educacional e a práticas docentes e avaliativas inadequadas, além disso, a falta de incentivo da escola, da família, o desinteresse do aluno, à falta de tempo dos alunos que trabalham e estudam simultaneamente, os distúrbios de aprendizagem, tudo isso, pode comprometer o desempenho escolar e o relacionamento entre a escola, aluno e a família e isso poderá impedir a realização de um trabalho docente de melhor qualidade e mais eficaz, adequado às demandas educacionais dos sujeitos envolvidos no processo didático e da sociedade atual

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, Silva Aparecida. **A Leitura e a Escrita em Pleno Brasil Colonial**, São Paulo, Brasiliense, 1982.

GONZÁLES, L. J. F. DOMINGOS, T. R. E. Cadernos de Antropologia da Educação. Petrópolis, RJ. Vozes, 2003.

COSTA, R. C. N. **A Leitura Como Prática de Inclusão Social**, www.fchst.unipan.edu.ar/iciels.pdf;

CUNHA, G. D. **Breve História da Leitura e da Escrita, artigos.** Netsaber.com.br.

FREIRE P. Pedagogia do Oprimido. 18^a ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

_____ **Educação como Prática de Liberdade.** 15^a Ed. Rio de Janeiro.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de pesquisa Social. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008; Terra. 1983.

GERALDI, J. W. Portos de Passagem. São Paulo, Martins Fonte, 1991.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo. v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/junho, 1995.

MEDEIROS, M. S. S.; MOURA, L. L. L. Práticas de Leitura e Escrita: A Sala de Aula como um Espaço Inclusivo, alb.com. br.;

MERRIAM, S. B. Qualitative research and case study applications in education. São Francisco (CA): Jossey-Bass, 1998.

MORIN, E. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 12 ed. São Paulo. Cortez. 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 20^a ed. revisada e ampliada. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA CR, Gobbi BC, Simão AA. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa:

descrição e aplicação do método. Org. Rurais Agroindústrias. 2005; 7:70-81;

SOUZA, M. R. Por uma educação antropológica: comparando as ideias de Bronislaw malinowski e Paulo Freire. Revista Brasileira da Educação, v.11 n. 33 set./dez. 2006.

SILVA, L. L. M. A Escolarização do Leitor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

SMITH, F. Compreensão da Leitura e Expressão Escrita – A experiência Pedagógica. 7^a edição, Artimed, Porto Alegre, 1988, PP 26 e 27

TEIXEIRA, E. B. A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais, Desenvolvimento em questão, Ed. Unijuí, ano 1, n.2, 2003. P 177-201.

TOZONI-REIS, M. F. C. A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.Pdf> acesso em 16.08.2016.

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

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 14 Ed. São Paulo: Atlas, 2013.

CAPÍTULO 6

A FUNÇÃO DOCENTE NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO E AS BASES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Davi Querino da Silva¹⁶

Antônio Isildo da Silva¹⁷

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma discussão e reflexão acerca da temática: A função docente nos cenários de educação (re) criando as bases didático-pedagógicas para planejar, intervir e avaliar o processo de ensino/aprendizagem, a relevância dos instrumentos da didática para mediar a relação docente/discente no ensino aprendizado na contemporaneidade.

Ao adentrarmos na pesquisa acerca da questão didática tem-se uma série de livros, artigos que discutem o assunto, porém destacamos os que enfocam as questões da

¹⁶ Artista Plástico, arte/educador, Graduado em Educação Artística (Artes Plásticas)- UFPB, Especialista em Arteterapia-UFPB, Especialista em Artes pela FIJ, e Especializando em Metodologia do Ensino de Artes ; Ensino Religioso; e Docência do ensino superior pela FAMA. Especializando em Psicanálise pela FAVENI. Mestre em Ciências da Educação.

¹⁷ Professor de Geografia, Graduado em Licenciatura em Geografia-UEPB, Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia; Ensino Religioso; Ética e filosofia Política pela FAMA; Especialista em Educação Básica- UNIPÊ. Mestrando em Ciências da Educação.

didática que tem relevância ou uma interligação com a temática.

Sabemos que o conceito de didática passou por algumas transformações ou adaptações no decorrer da história do ensino formal e não formal. Pensando nisso, surgem os seguintes questionamentos: O que é didática? Qual a função da didática na atualidade? Qual a função do professor no cenário educacional? São questionamentos que nos propõe uma reflexão sobre as questões didática no ensino.

Nesse sentido podemos conceituar didática como sendo: um dos procedimentos pelo qual é transmitido o conhecimento e a cultura nas instituições de ensinos ou em conjunto de obras especializadas. A didática ainda se refere ao contíguo de teorias e técnicas concernentes à difusão do conhecimento.

Quanto à etimologia da palavra didática o termo deriva do grego "techné didaktiké", que significa arte ou técnica de ensinar.¹⁸ Neste sentido, devemos reconhecer que o processo de evolução da didática e seus conceitos nos possibilita um olhar crítico acerca do histórico educacional, expandindo conhecimentos e compreendendo aspectos tais como: procedimentos, execução e efetivação da prática educativa na modernidade.

Faz parte do princípio da Didática a prática voltada para a educação destinada a consciência política-ideológica, mas no decorrer do seu processo evolutivo desenvolveu uma prática instrumental crítica, uma vez que a prática não

¹⁸ https://sites.google.com/site/ged0611/origem_didatica, acesso em 08/06/2013.

questionadora não transforma a sociedade. Diante disso, a didática ostenta um papel de possibilitar a transformação da realidade do cenário educacional nas instituições de ensino. Dessa forma a evolução da didática influencia a formação docente e consequentemente a sua relação com o conteúdo, as metodologias, a aprendizagem e a avaliação do processo de ensino aprendizagem, objetivando melhorias nas práticas educacionais.

Outro princípio da Didática é pautado no ensino/aprendizagem com mais eficácia, entrando os procedimentos da didática visam orientar docentes na sua ação educativa.

A vida profissional e pessoal do docente está envolvida em constantes decisões e transformações, dessa forma, decide sobre si e sobre os discentes, no sentido de “fazer escolhas” como: que tipos de conhecimentos devem repassar aos discentes, de que forma esses conhecimentos e informações são importantes para a formação pessoal, profissional e social.

Toda decisão determinará outras atitudes. Diante disso, ressaltamos que o docente possui responsabilidades sobre tudo que envolvem sua prática educativa. Pensando nisso, recomenda-se que o docente decida por práticas coerentes na qual conduza a uma educação que abrange o ser humano como biopsicossocial.

A Didática possibilita ao docente a adoção de métodos e decisões que incorporam condições de aprendizagem na capacitação do discente para vida profissional e pessoal, contribuindo para melhor qualidade de vida nas relações sociais e interpessoais.

O trabalho apresentou os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Investigar a função docente e as bases didáticas pedagógicas para planejar e intervir na avaliação e no processo de ensino aprendizagem.

Objetivos específicos:

- Investigar a relação de ensino/aprendizagem do processo didático;
- Avaliar as tendências metodológicas do ensino;
- Discutir o conceito de didática.

Metodologicamente foi pertinente o estudo do referencial teórico a respeito do assunto. Quanto ao tipo de estudo trata-se de um estudo de referencial bibliográfico. Quanto ao Local da pesquisa foram as fontes de pesquisas foram: livros, artigos on-line, periódicos científicos. O universo do estudo foi construído por artigos e periódicos disponibilizados na biblioteca virtual, produção científica sobre didática, ensino, metodologia do ensino.

No Instrumento e coleta de dados A metodologia utilizada na coleta de dados foi através de pesquisa bibliográfica (livros, artigos on-line, periódicos científicos acerca da pesquisa). Nas discussões dos dados O corpus de análises é formado por artigos e periódicos científicos.

As discussões dos dados serão: A etapa da discussão das informações tem por objetivo identificar uma compreensão dos dados coletados, estabelecendo um

paradoxo entre o ensino e a aprendizagem dentro de uma didática pedagógica voltada para a realidade atual.

Da justificativa, esta investigação visa discutir conceitos de didática e a sua relevância na educação no processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, o estudo trata das bases didáticas relacionando a aplicação da metodologia pelo docente, abordando os aspectos que envolvem a política de ensino na formação humana. Essa abordagem compreende a didática como uma disciplina voltada para o desenvolvimento de métodos, conceitos, conteúdos e estratégias que capacitam o profissional da área de ensino na sua especificidade.

1. A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA E SUA INCORPORAÇÃO NO ENSINO/APRENDIZAGEM

Em virtude da importância da didática e sua incorporação no ensino/aprendizagem como objeto deste estudo, realizamos uma pesquisa de natureza bibliográfica. É de suma relevância entender a relação da didática na formação docente, priorizando sua prática educativa.

Atualmente percebe-se uma crescente discussão a respeito do universo do ensino, considerando as várias formas e metodologias de orientar a ação pedagógica como: para que ensinar, o que ensinar, para quem ensinar e como ensinar.

As metodologias de ensino e as propostas didáticos pedagógicas são instrumentos que auxiliam os profissionais do ensino a realizar práticas que atendam as necessidades do currículo atual. A pesquisa didática visa rever as práticas do

docente dentro de uma visão panorâmica da realidade uma vez que estas não são estáticas, logo, uma ação educativa considerada condizente hoje pode não vir a ser futuramente.

Em virtude disso, é pertinente mencionar a etimologia da palavra didática, conforme mencionado em parágrafos introdutório Didática tem origem do grego Didaskein, o qual se refere à arte ou técnica de ensinar. O referido vocabulário deriva do adjetivo didásκ, que significa a realização lenta através do tempo, algo próprio do processo de dar instrução.

Os primeiros tratados sobre o ensino foram: Eruditio didascalia (Hugo de San Víctor, século XII), De disciplinis (Juan Luis Vives, século XVI) e Aporian didactici principio (Wolfgang Ratke). Porém tem-se a partir da Didática Magna, uma sistematização da didática, foi escrita no ano de 1638 por Jan Amós Comenius, que viveu em um dos períodos mais agitados da Europa (a transição entre a idade Média para a idade moderna). Através de sua experiência acerca do universo humano Comenius busca formas de tentar melhorar a vida das pessoas. Para ele a educação era um caminho que possibilita tornar o ser humano melhor.

A arte de ensinar proposta por Comenius dferia do ensinar do pensamento pedagógico almejada naquela época, ou seja, as ideias do conservadorismo nobre e do clero. SCHEIBEL (2009, p.14) ao citar Comenius inferi que: na didática magna, a intenção de comenius foi oferecer um método ou uma arte de ensinar que, em virtude de sua pretendida universalidade, deveria ser “um artifício universal de ensinar tudo e a todos”. (COMENIUS, 1954,p33.).

Atualmente o ensino tem como proposta, atender as necessidades da coletividade, pois de acordo com Libânio, 1995, a prática educativa é determinada por valores, normas e particularidades da estrutura social a que está subordinada.

O ensino está institucionalizado e precisa atender as demandas de determinada classe social, deve pois está subordinado também as legislações que regem esse ensino, sendo assim o conhecimento da didática para a elaboração de propostas e ações educativas que visem desenvolvem o processo de ensino/aprendizagem é indispensável, principalmente na contemporaneidade.

2. A FUNÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO E A RELEVÂNCIA DA DIDÁTICA NO ENSINO APRENDIZAGEM NA CONTEMPORANEIDADE

A história da didática está interligada como o surgimento do ensino, no decorrer do desenvolvimento social, a inclusão da ciência como atividade racional e planejada dedicada a instrução. Desde os tempos mais remotos da história da humanidade existem indícios que havia uma forma de ensino. Esse ensino estava ligado a educação “familiar”. Porém, sabemos que não havia um método pedagógico estruturado.

O termo didática, começa a aparecer no momento em que os adultos começam a intervir na aprendizagem da criança e dos jovens, através de uma ação planejada. A atividade de ensino na escola estabelece uma forma pedagógica. No inicio da didática Comenius desenvolveu

ideias consideradas avançadas para a prática de ensino da época.

Para ele a educação tinha como finalidade a condução a felicidade eterna com Deus. Nesse sentido, todos merecem a educação, sabedoria, a moralidade e religião. Pois ao realizarem a sua natureza, está realizando a natureza divina. A educação é um direito natural de todos, assim Comenius com suas ideias inovadoras, desenvolveu métodos de instrução mais rápidos e eficientes.

No que se refere à didática na contemporaneidade é necessário atribuir a didática, não apenas as formas de ensinar, o desafio é buscar práticas educativas que tornem o ensino possivelmente eficiente, isso implica em uma educação de sentido transformador e social.

Para Libâneo (1994) a didática possui um núcleo de estudos, isto é, a relação de ensino/aprendizagem, nessa estão conectados os conteúdos, objetivos, métodos e formas de se organizar o ensino. A aprendizagem por sua vez é um processo de dinamicidade, não é estático. Assim sendo, tende-se a transformar-se, a evoluir de acordo com as relações sociais.

A didática surge também como uma necessidade de construção da identidade pessoal e profissional, assim ambos os processos tanto profissional como pessoal são historicamente construídos.

Dessa forma, perceberemos que a profissão docente surge em detrimento de um dado momento histórico, social, e tende a continuar a existir dado as situações sociais.

No que concerne à didática na formação docente, deve-se incluir em seu processo formativo as dimensões de

caráter teórico e prático científico. A formação docente está entrelaçada com a teoria e prática. A didática é o processo de mediação entre a teoria e prática, evidenciando os contextos sociais.

O objeto de pesquisa da didática é a relação de ensino/ aprendizagem, as discussões a respeito das várias tendências de ensino desde o passado a atualidade nos possibilita compreender melhor aspectos que norteiam a relação de ensino aprendizagem. Portanto, não devemos esquecer que cada uma dessas tendências surgiu em um dado momento histórico e social. Sendo assim, algumas teorias do ensino do passado podem adaptar para a contemporaneidade.

Por exemplo, na tendência pedagógica Tecnicista o processo de ensino aprendizado é intencional, sistemático, visa, pois, organizar as condições que melhor propicie a aprendizagem. A tendência de ensino que visa apenas às questões técnicas, não viabiliza condições de aprendizagem de ensino para cada situação.

Os métodos, estratégias e procedimentos didáticos tais como: o plano de estudo, que se constitui com o livro didático e as atividades de avaliação; a ementa, a qual é a organização do trabalho docente; e os objetivos da aprendizagem. Denota-se que as relações de conteúdo/ forma, métodos / técnicas de ensino, objetivos, ensino aprendizagem são elementos primordiais na didática.

Conforme evidencia PANDINI (2007, p.17) que inferi:

As relações: conteúdo/forma, métodos/técnicas de ensino,objetivos, ensino/aprendizagem são centrais da

didática, (que é teoria e prática do processo de ensino), e se preocupa em encontrar meios de como organizar o ensino para atender à finalidade da escola, do ensinar e do aprender; ou seja, os métodos, as técnicas e os procedimentos didáticos devem ser entendidos na ação pedagógica, e a partir dos contextos mais amplos que envolvem as práticas sociais, culturais, os aspectos psicológicos, científico etc, para que o ensinar adquira sentido no aprender.

Como podemos perceber as relações entre os vários seguimentos da didática é um meio de sistematizar e organizar o ensino para atender as necessidades do sistema educacional no âmbito institucional e social.

Para Libâneo (1994, p.2):

A didática, portanto, trata dos objetivos, condições e meios de realização do processo de ensino, ligando meios pedagógico-didáticos a objetivos sócio políticos. Não há técnica pedagógica sem uma concepção de homem e de sociedade, como não há concepção de homem e sociedade sem uma competência técnica para realizá-la educacionalmente.

Para que exista a prática, a ação pedagógica é preciso primeiro pensar no público a quem essa ação está endereçada, em decorrência disso deve-se pensar a concepção de sociedade em que vive.

Para que haja uma aprendizagem possivelmente de forma significativa, a ação pedagógica deve se pensada e planejada, nada acontece ao acaso. Cada um dos elementos dos métodos de ensino está interligado, o planejamento é

uma das formas do docente pensar e repensar sua prática. Uma vez que quando não há planejamento não se sabe aonde se quer chegar.

Ao docente é atribuída a tarefa de planejar atividades que orientem ensino visando atender os critérios da área de conhecimento a qual está lecionando, levando em considerações os princípios pedagógicos e desenvolvimento do ser humano, através da escolarização. A prática docente deve ser reflexiva ou consciente, ou seja, o docente precisa refletir a respeito de sua prática educativa.

Ao ato de planejar PANDINI descreve que:

O ato de planejar, portanto, nos remete a um compromisso de uma ação não improvisada, em que existe a intenção (que irá provocar uma ação e vice-versa), portanto, é de fundamental importância que este percorra várias etapas e articule harmoniosamente todos os seus elementos – ênfase não só no método, tampouco só nos conteúdos, mas focado em uma valorização do conjunto de elementos inerentes à formação e isso inclui a afetividade, a diversidade, a inclusão, o respeito e a ética. (PANDINI, 2007, p. 27).

A função do docente é de planejar, selecionar e organizar os conteúdos. Portanto, criar condições de estudo para os discentes. O docente ao realizar a ação educativa no processo de ensino e aprendizagem deve levar em conta os conhecimentos prévios de seus discentes.

Para alguns teóricos a didática ao superar a questão instrumental, limitou-se a suplementar o conhecimento de áreas como Filosofia, Sociologia, Psicologia, tendo assim abertura para diversos campos do conhecimento. Outros pesquisadores e teóricos compreendem a didática como um elo dos conhecimentos produzidos pelas disciplinas de Fundamentos da Educação e prática Pedagógica, por questões envolvendo o processo de que a didática deve ser entendida como um elemento articulador dos conhecimentos produzidos pelas disciplinas de Fundamentos da Educação e por articular o processo de ensino/aprendizagem e modos de intervenção na prática educativa e pedagógica.

A didática se inseriu na linha tênue da ação educativa de “como fazer” a prática educativa e pedagógica, e deve ser articulada ao “para que fazer” e ao “por que fazer”. O ensino de didática surge de um viés que entende a contexto processo ensino aprendizagem, que leva em consideração diversas dimensões humanas.

Pedagogia é a ciência que tem por objeto de estudo a Educação, o processo de ensino e aprendizagem. O sujeito é o ser humano enquanto educando. A prática educativa é entendida como um fato social, a Pedagogia firmou-se como a ciência do ensino de uma função reflexiva, investigadora e científica do processo educativo. A pedagogia é de fundamental relevância no processo de ensino/aprendizagem.

O conceito de pedagogia pode ser entendido da seguinte maneira: pedagogia é a arte da educação, é a ciência da educação. Quanto à etimologia da palavra pedagogia atribui-se aos gregos (pais, paidos= criança, e agein=

conduzir; logos= ciência. Na Grécia antiga eram conhecidos como pedagogos os escravos que acompanhavam as crianças que iam para a escola. Como escravo ele era submisso à criança, mas precisava em algum momento prevalecer a sua autoridade, sendo assim com o tempo adquiriram um modo especial de tratar as crianças.

Na atualidade pedagogo é um profissional ligado a assuntos referente à pedagogia educacional, entendendo a pedagogia como o conjunto de assuntos sistemáticos inerente ao contexto educacional.

Pedagogia é a reflexão sobre os métodos que orientam a prática educativa. A pedagogia quanto seu aspecto filosófico pauta-se em estabelecer diretrizes educacionais levando em consideração os valores culturais e sociais de cada época. Quanto ao aspecto de interligação com as questões científicas a pedagogia tem como base as ciências que estudam o comportamento humano.

A pedagogia possui como um dos seus princípios fundamentais contribuir para o progresso da educação no que tange ao processo de ensino/aprendizagem. Alguns temas abordados pela pedagogia: Aprendizado de conhecimentos; os Métodos e sistemas pedagógicos; as dificuldades de aprendizado; as didáticas e práticas pedagógicas; os conteúdos educacionais; o educando no processo educativo, e função docente no processo educacional.

A função da Didática na formação docente foi muito discutido e tratado por Cipriano Luckesi (1996). A didática para adquirir um desempenho significativo no desenvolvimento do professor não deve reduzir-se apenas ao ensino de meios e estruturas através das quais ampliar o

ensino/ aprendizagem, precisará ser uma maneira crítica desempenhar a prática educativa, o trabalho do docente deve pois ser feito conjuntamente com o educando e a comunidade escolar.

Apropinhar-se o momento de responder as indagações iniciais, as quais giram em torno do objeto de estudos e da delimitação do campo da Didática, de sua autonomia, conhecimento e possíveis interligações com outras áreas do saber.

Ao abordar o núcleo dos estudos didáticos, isto é, o Ensino, como intenção de produzir aprendizagem e sem fixação do caráter do resultado possível. A Didática é apenas uma orientação para a prática docente, ou é algo além disso. A Didática possui dupla feição, isso implica dizer que elas se atem aos aspectos teóricos e práticos concernente ao ensino.

A importância da didática contemporaneamente entre outros fatores de dar pelo seu atributo de fazer com que o docente repense sua prática de ensino/aprendizagem, que propicia para que o conhecimento seja transmitido possivelmente de maneira mais eficaz.

Existe um conjunto de saberes que são essenciais para a teoria e prática docente, é necessário que os educadores construam links entre os conceitos do conteúdo curricular e os conceitos apreendidos pelos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao introduzirmos o panorama histórico da didática e dos procedimentos de ensino, nos induz a perceber que a didática tem uma relevância na formação docente e na

educação, uma vez que o objeto de pesquisa ou de estudo da didática é a relação do processo ensino/aprendizagem. A sua relevância no âmbito do ensino e da educação, entretanto passou por mudanças dado o momento histórico e cultural.

A didática constitui aos procedimentos de ensino que diz respeito a forma de intervenção na sala de aula. Percebemos também das diferentes concepções que envolvem o ensino de no passado, atualmente e dos constantes desafios.

Ao longo desta pesquisa, buscou-se realizar uma discussão e reflexão acerca da temática a função docente no cenário da educação e as bases didático-pedagógicas no processo de ensino aprendizagem.

O estudo detalhado do referencial teórico e a observação constante no processo de pesquisa foram fundamentais para entender como se dá a relação da didática na relação de ensino aprendizagem. Tentou-se considerar não apenas os aspectos metodológicos, mas também fatores culturais e sociais. Buscou-se subsídio em Comenius e Libâneo sobre a didática e outros autores.

Nenhuma pesquisa é dada por finalizada. São passíveis de outras visões e investigações, suscitando várias experiências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. A AÇÃO DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR: A DOCÊNCIA EM DISCUSSÃO. **Rev. Teoria e Prática da Educação, V.7, n.1., p.101 -106, jan/abr.2004.** Disponível em:

<http://www.maiza.com.br/adm/producao/5.pdf>. acesso em 10/06/2013.

CARRI, Luis Fernando. **Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática.** Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380/1875>. acesso em: 06/06/2013.

CASTRO, Amélia Domingues de. **A trajetória histórica da didática.** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=020. Acesso em: 13/06/2013.

COMENIUS. **DIDACTICA MAGNA.** Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>. Acesso em: 10/06/2013.

COMÊNIO, John Amós, *Didáctica magna*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.
Convergências de tensões no campo da formação e do trabalho docente/organização Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben ...[et al.].-Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 818p. disponível em:
<http://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/rp-dialogo.PDF>. acesso em: 10/06/2013.

DIDÁTICA como ato político ideológico. Disponível em: https://sites.google.com/site/ged0611/didatica_como_ato_politico_idelogico. Acessado em: 10/06/2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**, São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos (2001) A Dimensão Pedagógica da Educação Física: Questões Didáticas e Epistemológicas. Conferência XII CONBRACE. Caxambu-MG.

LIBÂNEO, José Carlos. **O ESSENCIAL DA DIDÁTICA E O TRABALHO DE PROFESSOR – EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS**. Disponível em:

LIBÂNEO, José Carlos. **A Didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria histórico -cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davyдов**.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>. acesso em 13/06/2013.

LIMA, Eduardo Henrique de M. **Metodologia do Ensino: procedimentos didáticos**. Disponível em:

<http://www.ufvjm.edu.br/site/educacaoemquimica/files/2010/10/Procedimentos-Did%C3%A1ticos.pdf>. Acesso em: 09/06/2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez Editores, 1996.

MAIA, Christiane Martinatti; SCHEIBEL , Maria Fani; URBAN, Ana Claudia. **Didática: organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: IESDE Brasil S.A.,2009. 340p.

MENEGAZZI, Marlene. A função docente e suas implicações. Disponível em:
<http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2005/artigos/matica/35.pdf>.acesso .em:06/06/2013.

NAVES, Neusa Rosa. EDUCAÇÃO: ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS NA DIDÁTICA E NO CURRÍCULO. Disponível em:
<http://www.fucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/4-Educ-Abord1.-Contemp.-na-Did.-e-no-Curric.-Neuza.pdf>.
Acesso em: 06/06/2013.

PANDINI, Carmen Maria Cipriani; OLIVEIRA, Cristina Klipp. Abordagens e tipos de pesquisa: modos de perceber um fenômeno. –Palhoça : Unisul Virtual, 2007.

RAMOS, Maria Beatriz Jacques; FARIA, Elaine Turk. Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas. Porto Alegre: ediPUCRS, 2011.

SILVA, Regina Nogueira da; BORBA, Ernesto Oliveira. A importância da didática no ensino superior. Disponível em:
http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/11/10/o_etros/75a110bfedb8a88954e5f511ca9bdf8c.pdf. Acesso em: 05/06/2013.

SILVEIRA, Maria das Dores Rezende. Uma reflexão sobre a Didática e sua importância. Disponível em:
http://www.portalabel.org.br/attachments/120_Uma%20refl

ex%C3%A3o%20sobre%20did%C3%A1tica.pdf. Acesso em 05/06/2013.

TAVARES, Rosilene Horta. **DIDÁTICA GERAL**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. 141 p.

TENDÊNCIAS Pedagógicas. Disponível em:
http://www.institutoconscienciago.com.br/editsystem/downloads/didatica/tendencias_pedagogicas.PDF. acesso em 05/06/2013.

Uma breve história da didática. Disponível em:
<http://adrianoeaeducacao.blogspot.com.br/2010/12/uma-breve-historia-da-didatica.html>. acesso em 10/06/2013.
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). **Repensando a Didática**. 17^a Edição. Editora Papirus. Campinas. SP. 1991

CAPÍTULO 7

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM QUESTÃO

*Ivânia Costa de Araújo¹⁹
Maria do Socorro de Lima Araújo²⁰*

INTRODUÇÃO

A doutrina materialista sobre a alteração da circunstância e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. (Mary, Teses sobre Fewerboch), III versão original. A questão da educação do educador é posta por Marx no contexto da discussão sobre a atividade humana como teórico-prática em seu aspecto ativo de práxis revolucionário. Nas práxis da educação, pela qual a humanidade se refere em cada homem e os homens refazem seus próprios projetos de vida e seu mundo social, coloca-se nossa proposta de reconstrução dos cursos de formação do educador, tendo sua qualidade de ciências do coletivo dos educadores, pela qual damos continuidade a estudos

¹⁹ Mestranda em Ciências da Educação – UNASUR. Especialista em Psicopedagogia. Graduação História – FAMASUL. E-mail: ivaniaportocalvomorena@gmail.com.

²⁰ Licenciada em Letras Pela Faculdade de Formação de Professores de Arcoverde – PE. Especialista em Programação de Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco. Professora do Ensino Fundamental e Médio. E-mail: brancalma@gmail.com.

anteriores (Marques, 1988-1940) que, como eles, só se torna possível ao apoio da Universidade.

A medida que nossas buscas se colocam terreno das experiências vividas na concretude de um projeto de trabalho voltado a reconstrução dos cursos de formação de professores podemos contar a com a participação lúdica e empenhada dos colegas docentes Universitários de Ijuí:(Dentre eles, sem deixar um segundo planos e empenho coletivo de todo o departamento, cumpre destacar um mais assíduo acompanhamento.

Insere nossa proposta no contexto das preocupações do movimento nacional de reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação, cujos os princípios se vincula a associação nacional pela formação dos profissionais da educação.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação é um dos pilares indiscutíveis do desenvolvimento econômico, social e cultural das nações. Quanto mais culto for um povo, mais condições reunirá para se conceber, criar, planejar e executar com elevada precisão os projetos nacionais nos mais diversos setores que compõem a sociedade. Percebe-se os educadores brasileiros como nunca, empurrados para a desagregação e desarticulação no interior da profissão e no momento, mesmo que dela tomam consciência e a desejam assumir desde a reconstituição de seus quadros.

Em especial, a organização e condução de formação do educador são tarefas concretas e circunstanciadas que

importam sejam reconstruídas a cada passo pelos próprios cursos, isto é, pelos gestores neles envolvidos e diversos níveis em que definem eles se operacionalizam.

2. PROFISSIONAL ENQUANTO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Os analistas da obra de Pestalozzi não interessaram muito pelo período que separa o fracasso de Neu hof(1780) da nova experiência de Stanes (1799). Não obstante, esse período de caracterizam por uma mutação decisiva de seu Universo intelectual e da sua ação por fazer nascer das ruínas de sua primeira experiência um novo tipo de homem que se definirá como tal o educador. Essa reflexão não cessa de enraizar -se na experiência de seu protagonista. Bem certo que, aventura do Neuhof desacreditou durante muito tempo perante os educadores sérios, mas a escola que concebe em sua obra nos anos 1980, Leonard Gertrude posteriormente na versão modificada de 1780 – 1792, se assemelha a uma espécie de experiência “simula” experiência também do destino dramático. A quem havia converter. E o interessante é a maneira como se relaciona esse primeiro erro com o segundo, que absorveu totalmente durante o período seguinte, em relação ao profissional na educação de conhecer a realidade humana que havia imposto a sua grande ideia se dedicará a pedagogia científica. A educação encontra assim seu sentido no projeto de autonomia, mas Pestalozzi se expressa em insistir que o conteúdo aprofundado destas palavras, tão estimulada pelo idealismo, não se esgota em um novo conceito humanista no nome do qual se continuaria na

prática, encarecendo a dignidade humana. E não obstante, havia uma originalidade historicamente verificada, e isso reside no fato que praticamente dos os pedagogos práticos dos séculos XIX e XX, consideram esse trabalho como se fora d uma fonte, e referiram-se a ela constantemente a respeito de suas dificuldades e fracassos.

3. FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO

A teoria e a prática devem ser consideradas núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro. As práticas educativas têm como toda prática, um caráter teórico exigente de ser explicitado e reformulado de contínuo para correção progressiva dos dados da experiência e da reflexão. Desta forma a educação como mediação no processo de produção/reprodução dos educadores, necessita assumir seu projeto próprio direcionamento teórico com estatuto de ciência específica, uma ciência que atende as necessidades da compreensão, da organização e do direcionamento de objetos por natureza histórica e complexo tanto na educação como a ciência, educação necessita ser medida pela ação do educador, para que possa em reciprocidade modelá-la e construí-la.

Teoria e prática se acham intimamente relacionadas e auto exigentes numas praxes, a dialética das relações entre pedagogia e educador, necessita-se fazer e refazer de contínuas nas práticas da educação em suas relações com os grupos, humanos que a criam, ao mesmo tempo que nos

conceitos rigorosos que auxiliam o educador a pensar e entender os fatos da educação, de organizá-los em um sentido emancipatório. Tanto a pedagogia como a qualificação dos educadores são realidades históricas concretas, que necessitam ser alucinadas em sua gênese e em seu desenvolvimento, enquanto criadas pelos homens, dentre certas possibilidades e nos conceitos teóricos pelos quais os homens se entenderam. Por outra parte ver a educação e a formação do educador não só como totalidade histórica, também como situadas no mundo social humano de que fazem parte e como relações produzidas por autoridades internas irredutíveis umas às outras e nunca substituídas na totalidade significa colocar-se num nível teórico em que o concreto das relações obstai de forma social determinada, nível necessário ao confronto da autoridade em suas específicas positividades. A reflexão teórica no plano epistêmico exige certa consistência própria, uma inserção em totalidade mais vasta e o deslindamento das complexidades internas, sem esta densidade afirmada no plano que lhe é próprio, a teoria corre o risco de, no afã de verificar passo a passo a aplicabilidade de suas abstrações opostas, que é, a dos dados empíricos imediatos. Necessita a teoria negar as práticas imediatas e não dobrar-se simplesmente às condições dadas e possa constituir em revelações e determinações.

Nossa proposta se embasa na análise do estado da questão das preocupações com os cursos de formação de profissionais, no esclarecimento do que entendemos por formação em suas dimensões profissionais pedagógicas, no delineamento por pressupostos teóricos-metodológicos da

educação e da dinâmica curricular, como Unidade processual dos cursos em referências. Ocupamos -nos num segundo momento, do significado a exigência de formação do educador, como formação humana na forma do exercício ativo e compromissado da profissão e na forma pedagógica em que os educadores se entendem, organizam e conduzem suas práticas.

Crucial e decisivo é o momento em que afirmamos nossas opções conceituais discutimos os pressupostos teórico-metodológicos da reconstrução dos cursos, desde a dimensão ético-político da consciência e compromisso profissionais e desde nosso entendimento sobre as bases conceituais as linhas e eixos temáticos na dinâmica curricular, onde se integram as articulações da prática e da teoria, a didática e as metodologias específicas do ensino, os estágios curriculares e os tempos-espacos pedagógicos e os ritmos do ensino, os desafios e recursos da tecnologia, a gestão democrática do trabalho educativo e a direção administrativa.

Voltando-nos a seguir as regionalidades do saber e aos respectivos cursos de licenciatura, nos colocamos na perspectiva de superar a fragmentação e isolamento das disciplinas do ensino e da separação entre conteúdos, formas e métodos, a distância entre bacharelado e licenciatura, responde-se a unidade de cada curso, na unidade de suas linhas e eixos temáticos e da recorrência pela sistematização das disciplinas tomadas como unidade básica do ensino aprendizagem. Nas mesmas perspectivas, devolvemos esquematicamente, algumas ideias sobre a formação para docência Universitária e sobre a revitalização da Escola

Normal, tratamos na parte final da construção da experiência, nome que a formação aqui assume e como necessária referência para formação continuada e para reconstrução continuada, da pedagogia enquanto ciência do coletivo dos educadores.

Ao usarmos adiantar uma proposta para a reconstrução dos cursos de formação do educador, assumirmos esse risco na convicção de que sem a coragem das iniciativas pequenas, localizadas, nada se inova e de que se tomam indispensáveis ao movimento de reconstrução dos cursos, avanços para além da denúncia, das demandas legais e administrativas das proposições teóricas que não estejam implicadas em práticas circuncidadas efetivas. Nós podemos, contudo, antecipar as determinações últimas da proposta de cada curso, em cada Unidade Universitária, tarefa está e da competência dos educadores, educados nas situações concretas em que se encontram alunos professores para a face a face e o ouvido a ouvido da educação.

4. A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM QUESTÃO

A distinção entre os que pensam e decidem sobre a educação, sem por isso se qualificarem como educadores, e os que se executam servilmente em práticas mecânicas reelegeu da experiência historicamente a um plano secundário as funções e, consequentemente a formação do educador (CE Marques,1990;54) surpreendentemente constata-se na história da educação que a maioria dos inovadores pedagógicos, não foram educadores de ofício, mas teólogos, filósofos, como para citar apenas os modernos.

Rousseau, Froebel, Herbart, Dewel ou médicos, tais; Montessori, Decroly, Claparéde, mais recentemente e aos psicólogos e aos sociólogos, que apelam as tentativas de renovação da escola. A cima da questão da formação dos educadores coloca-se frequentemente o problema dos métodos mais adequados do ensino, numa concepção ritualística do método. Cujo receituário exigiria apenas dossiês e hábeis aplicadores em práticas predefinidas o outrem.

Não obstante as iniciativas pontuais como a criação e difusão das escolas normais para leigos a partir da experiência dos irmãos das escolas. Obstante as iniciativas pontuais, como a criação e difusão das escolas normais para leigos, a partir da experiência dos irmãos das escolas, como a escola normal, criada pela convenção, em 1794 por proposta de Lakanal, e instalada em Paris no ano seguinte, somente na época atual torna questão pública relevante a preparação profissional dos educadores.

Para Piaget em 1969(124) escreveu que, sob todos os ângulos, o problema da formação do profissional constitui a questão-chave, cuja solução comanda a solução de todas as questões, percorreram idênticos itinerários. A pedagogia jesuítica repousava sobre a homogeneidade do corpo de educadores, mas a ação de ensinar. A necessidade da criação de um sistema nacional de instrução pública ocupou largos espaços na assembleia constituinte e Legislativa de 1823 e na república do parlamento em 1826 com predominância das discussões sobre as questões concomitantemente tratadas do método de ensino e do ordenado dos professores. Nos debates sobre ordenados justifica-se não sejam aumentados,

por não contar o erário com os recursos necessários e porque “este mestre” não precisou consumido, grandes cabedais para adquirir esse conhecimento de que necessário por isso não necessita por isso não deve ser pago tão liberalmente, “(CE Xavier 21-54)” embora a Constituição 1824 haja prescrito a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, o descumprimento do preconceito constitucional iniciativa, desde então, por exacerbar-se nas proporções do crescimento populacional.

Tivemos já em 1830, a primeira escola normal pública das Américas. Tais escolas se disseminariam progressivamente ao mesmo passo se acentuariam os números absolutos e relativos de professores sem habilitação para o magistério. Pela lei orgânica do ensino normal promulgada em 1946, as escolas normais e os institutos de educação, passavam a ter em seus currículos uma predominância das matérias de cultura geral sobre as de formação pedagógica, além de serem consideradas escolas terminais dificultando-se assim, o ingresso posterior no ensino superior (CF Romanelli:159), tanto no Estatuto das Universidades brasileiras, com nos projetos da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal, os cursos de formação pedagógicas apresentam caráter a parte, distinto do caráter científico dos demais cursos, acentuando-se lhes a partir de 1939, a tendência profissionalizante estreita (CF. Fávero -105) permaneceu ao nível da utopia o manifesto dos pioneiros de 1932, que previa a Unificação do processo da formação do profissional para todos os graus de ensino.

5. A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM DEBATE NACIONAL

A política da educação no Brasil foi sempre marcada por padrões verticalizadas e concentra listas a partir do núcleo do Estado, mais acentuadamente do poder executivo, com a dispensa até mesmo do legislativo. Mas apesar desses padrões, há que se assinalar para captar novas ideias e analisá-las para tentar a aceitação de propostas ou para captar adesões e desmobilizar iniciativas, que em movimentos próprios de auto-organização de reivindicações e de participação ativa na elaboração de propostas alternativas.

Para cunha traçar uma visão/síntese dos sucessivos momentos do processo da organização ativa e por promoções dos educadores nas conferências de educação, articuladas, ou não, por entidades profissionais de docentes. Em 1854, o regulamento para a reforma do ensino no município da corte determinava realizações de conferências anuais de educação, a primeira das quais efetivou-se em 1872, com versões regionais em algumas províncias e evoluindo para congresso de instrução, abertos, também aos professores das escolas particulares, aos de ensino superior e aos delegados de províncias. Com o advento do regime republicano por mercê do federalismo arrefeceram as convocações de âmbito nacional e província prosseguindo as iniciativas dos estados-membros-conferências interestaduais, em 1921 e 1922, viriam no entanto, criar as condições para a reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz, de 1925, visando reforçar o controle do governo federal sobre o aparelho escolar, na tentativa de abafar, por via ideológica, criou políticas sociais esgotavam então. A crise de hegemonia política no início da década de

1920, expressa na criação do partido comunista, nos levantes tenentista na semana da arte moderna, manifesta-se também na educação exacerbada como mero aparelho de manutenção de ordem pública, mas transformando-se com a intensificação do progresso de especialização do campo pedagógico, regido por normas internas a ele mesmo, uma forma de autonomização de que resultará a criação da associação brasileira de educação (ABE) a qual, no âmbito das conferências nacional de educação, gerou o manifesto dos pioneiros numa colagem de princípios liberais-igualitarists. A postura política arragada os órgãos governamentais de tomarem decisões de caráter tecnocráticos de que não participam, os segmentos interessados. Contrapõe-se o esforço de tais segmentos em se organizarem para buscar, sozinhos, suas próprias diretrizes de ação. E não tem sido fácil a indução de um diálogo produtivo, nem de uma colaboração intelectual Inter provocante, Inter fecundante a base de argumentação ampliada de um inventário completo.

Buscaremos aqui acrescentar algumas ponderações de caráter mais oficial, bem como posicionamento de grupos os autores diversamente situados, embora as custas de repetições e sem a pretensão de um inventário completo.

Dentre as iniciativas oficiais, destaca-se seminário sobre o ensino superior e a formação do magistério promovido pelo MEC-SESU, revela-se de uma preocupação com a globalização do problema das licenciaturas, que não pode isolar-se no âmbito dos problemas da educação brasileira. Lançava-se a luta pela construção educacional, com as teses gerais da praticidade, gratuidade,

obrigatoriedade e coeducação com exagerada ênfase nos aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos, comportamentos de tão marcante presença na estrutura de nossos cursos de formação de professores.

6. QUESTÕES INTERCORRENTES

A dinâmica em que se desenvolve-o movimento conduzido pela comissão nacional dos cursos de formação de educadores não se esgotam em si mesmo, nem é evidente, esgota-se o assunto. Os mesmos temas e outros, em outras trincheiras, vêm sendo debatidos em oportunidades e situações múltiplas/diversificadas.

Na confluência das mesmas questões até com enfoques variados, insere-se a intercorrência de questionamento mais gerais ou mais específicos.

7. A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Estruturadas antes e independentemente dos processos formativos formais as profissões permanentes alheias a uma visão crítica, historicamente científica, presas aos particularismos e imediatismos e em dependência modelos externos, por mais que os justamente fechados em si mesmos, arrogando-se o direito de julgar a competência dos recém-formados que por eles necessitariam ser modelados, depois de elas mesmas haverem em nada participado da formação no Centro externos, divorciado, do exercício efetivo da profissão, os processos formativos revelam-se incapazes de atingir, para construir, o

subtractins básico de uma formação de caráter simbólico formal não vale responder aos desafios postos pelas tarefas concretas emergentes sempre com face nova, menos ainda conseguem levar sangue novo ao desempenho e as organizações profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não cabem aqui considerações à guisa de conclusão. Não compete a qualquer estudo seja ele conclusivo; importa nele se abram perspectivas de continuidade das indagações e se descortinem novos caminhos e trilhas.

Através do longo do processo de reflexão, discussões e testagem, a proposta que aqui apresentamos não é senão convite a que outros em outros contextos também reflitam, discutam e experiência.

Não é com receitas acabadas que se enfrentam as questões do dia-a-dia da educação. Reconhece-se inacabada essa proposta, não só porque não é possível, fora das práticas concretamente circunstanciadas, estabelecer escolhas que competem aos diretamente envolvidos, sobretudo porque atingimos apenas o limiar do que constitui em objetivo último da formação do educador: a concreta atuação dele junto aos educandos na mediação de um aprendiz ação com pertinência, qualidade, equidade e eficiência.

Não basta entendermos a aprendizagem somente a partir de quem aprende. Importa entendê-la igualmente, na atuação daquele com quem se aprende, ambos, o discente e o docente, não relacionados em abstrato e no vazio, mas

situados em lugares sociais específicos, como é a escola, sendo que a aprendizagem social precede às aprendizagens individuais em que se concretiza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARQUES, Mario Osorio – A Formação do Profissional da Educação . Editora Unijuí – 1992.

AUI. Association Internationale des Universités. Bulletin. v.2.n.2. Avril 1991 – Editorial.

APPLE, Michael W. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARENDT, Hannah. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

BACHERLARD, Gaston. El compromiso relacionalista. Buenos aires: Siglo XXI ed. 1973.

PESTALOZZI, Johann – Alguns escritos políticos. Traducción de Josdé María Quintana Cabanas. Barcelona:PPU, 2007.. Bryson, JM. Strategic planning for public and nonprofit organizations – a guide to strengthening and sustaining organizational achievement. London; Jossey-Baas. 1989.

Castro, MHM. Reforma universitária e avaliação. ComCiência. n.58. 2004 Disponível em URL: <http://www.comciencia.br>

CHARLOT, Bernard. Projeto Político e Projeto Pedagógico. Artmed/Pátio. v.8 n.30. Maio-Julho 2004

DE ROSSI, VLS. Projetos políticos-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário. Cadernos do CEDES 2003 Dez; 23(61): 319-37

FONSECA M. Projeto político pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. Cadernos do CEDES 2003 Dez; 23(61): 302-18

ForGRAD. Fórum de pró-reitores de graduação das universidades brasileiras: o currículo como expressão do projeto pedagógico : um processo flexível. Niterói, RJ. 24 p. Disponível em

URL: <http://www.forgrad.org.br/pages/publicacoes.htm>

ForGRAD. Fórum de pró-reitores de graduação das universidades brasileiras: resgatando espaços e construindo idéias: de 1997 a 2002. Niterói, RJ: EduFF, 2002, 168p.
Disponível em

URL: <http://www.forgrad.org.br/pages/publicacoes.htm>

GADOTTI M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para todos. Brasília. Set. 1994

_____. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Garbin CAS, Saliba NA, Moiamaz SAS, Santos, KTS. O papel das universidades na formação de profissionais na área de saúde. . Revista da ABENO 2006 Jan-Jun; 6(1): 06-10.

LEMOS, CLS. A implantação das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Odontologia no Brasil: algumas reflexões. Revista da ABENO. (5)1:80-5. 2005.

LOMBARDO IA, Ranali J. Projeto Pedagógico (Manual de Orientações). ABENO, Uberlândia MG: julho de 1999.

CAPÍTULO 8

UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO MEIO DE MOTIVAÇÃO PARA O CONHECIMENTO

Justina Pacheco de Vasconcelos²¹

INTRODUÇÃO

Falar de tecnologia de comunicação e informação na escola não é nenhuma novidade, há algum tempo observamos uma tentativa das escolas em trabalhar com essas tecnologias, mas observamos que na maioria delas ocorre de forma “tímida” por uma série de situações, que vai dos professores resistentes a adaptação do novo, até a falta de estrutura da escola e equipamentos tecnológicos suficiente. No entanto todos reconhecem que adaptar a escola para atender a expectativa dos estudantes da era digital é de fundamental importância para a melhora do processo de ensino-aprendizagem.

Observamos através de pesquisa bibliográfica com recurso da internet, que a relação professor aluno vem sofrendo mudanças, e a presença da tecnologia é um fator que contribui pra isso. Essas mudanças podem melhorar essa relação, para tanto, o professor e a escola devem estar

²¹ Mestranda Ciências da Educação; Especialista em Ciências Biológicas-FAMASUL. Graduada em Ciências Biológicas-FAMASUL. E-mail: tinnavasconcelos@hotmail.com.

preparados e aberto ao diálogo, na busca da melhor forma de utilização das tecnologias da informação e comunicação, as TIC'S. A escola precisa pensar no uso pedagógico do computador e da internet como veículo facilitador do processo de ensino aprendizagem, precisa andar lado a lado com os avanços tecnológicos, se adaptando e inovando.

A oferta de uma nova metodologia no processo de ensino aprendizagem, onde o estudante esteja inserido como participante da construção do conhecimento, possibilitando-o ao acesso e a utilização dos recursos tecnológicos e mídias, pode ser um objeto motivador para o sucesso desse estudante no processo de ensino aprendizagem.

1. O PROFESSOR E A TECNOLOGIA NA ESCOLA

O uso da tecnologia no ambiente educacional não é uma novidade, há algum tempo se discute sobre a importância e a necessidade do acesso ao computador e a internet na escola. Embora se encontrasse resistência por parte de alguns professores em aderir a utilização dessa tecnologia, o próprio ambiente da escola levou a esses profissionais repensar e procurar, dentro das suas “limitações” no conhecimento em relação uso do computador e da internet, cursos de formação que os dessem base para lhe dão com essa nova realidade, no dia a dia da sua profissão.

De acordo com Valente (2005), a interação com os computadores oferece diversas facilidades que o professor pode explorar para auxiliar o processo de construção de conhecimento. O desenvolvimento do projeto usando as

Tecnologias da Informação e da comunicação, as TIC'S, serve como pano de fundo para o professor poder trabalhar diferentes tipos de conhecimentos. Assim o autor defende que esses conhecimentos estão imbricados, e que podem ser categorizados em quatro eixos sobre: o desenvolvimento de projetos, os conceitos disciplinares envolvidos no projeto, as TIC'S e o aprender.

No eixo “desenvolvimento de projetos” podem ser trabalhados diversos assuntos como, por exemplo, a escolha do tema do projeto. Aqui são os valores, a ética e mesmo a atitude cidadã que determinam o impacto que o projeto pode ter na comunidade ou mesmo no meio social que o aluno atua. Outro tópico que poderia ser tratado ainda nesse eixo, são as estratégias sobre o desenvolvimento do projeto: como iniciá-lo, como manter os objetivos estipulados, como saber quando estará resolvido e os objetivos atingidos etc. No eixo “conceitos envolvidos no projeto”, pode-se discutir e trabalhar os conceitos disciplinares e intrínsecos ao tema do projeto (por exemplo, o movimento dos planetas) ou mesmo a aplicação de um determinado conceito. Já no eixo “domínio das tecnologias” podem ser trabalhados os conceitos relativos às TIC, como, por exemplo, o funcionamento de um comando de software, qual é mais adequado etc. Finalmente, no quarto eixo, “estratégias sobre aprender”, podem ser trabalhadas as ideias sobre como aprender, por exemplo, onde e como buscar informação, que estratégia de aprendizagem está sendo usado pelo aluno (VALENTE, 2005. pag. 92).

Contudo, o uso pedagógico do computador e da Internet na escola como meio de promover de forma mais ampla a aprendizagem é indiscutivelmente fundamental, embora ainda seja necessário muito cuidado, muita atenção, estudo e planejamento, para que o resultado seja cada vez mais voltado para uma melhor qualidade de ensino e consequentemente de aprendizagem.

Esse tema nos leva a pensar na transformação do espaço-tempo educativo num campo de onde emergem atividades curriculares que articulem os conteúdos às ações, o saber ao viver. Isso implica superar a fragmentação do currículo escolar, organizado em disciplinas. Atualmente, a sociedade aprende e desenvolve-se diferentemente do passado. A tecnologia e a competitividade promovem grandes incertezas na vida das pessoas e exigem rápidas transformações na vida dos trabalhadores, de tal maneira, que as gerações mais jovens devem preparar-se para modificar sua profissão várias vezes durante a vida (OLIVEIRA FILHO, 2010)

O professor precisa usar as tecnologias de forma pedagógica no sentido que, se as tecnologias forem usadas sem instrumentação, sem preparo e conhecimento, o instrucionismo permanecerá e “reforçará a inutilidade da aula expositiva”. As tecnologias, ou as novas mídias, devem contribuir para uma educação que ensine o aluno a pensar, ampliando a capacidade de aprender, pois “não há como substituir que o aluno pense por si, pesquise, elabore, argumente, fundamente.” E essas habilidades podem ser estimuladas pelas tecnologias (PORTO e PORTO, 2012).

Sabemos que as tecnologias de comunicação estão provocando profundas mudanças em nossas vidas, mas os professores não precisam ter “medo” de serem substituídos pela tecnologia, como também não precisam concorrer com os aparelhos tecnológicos ou com a mídia. Eles têm que unir esforços e utilizar aquilo que de melhor se apresenta como recurso nas escolas e universidades. O educador precisa se apropriar desta aparelhagem tecnológica para se lançar a novos desafios e reflexões sobre sua prática docente e o processo de construção do conhecimento por parte do estudante (FARIA, 2004).

2. IMPORTANCIA DA UTILIZAÇÃO DOS MEIOS TECNOLÓGICOS NA SALA DE AULA

As teorias e práticas associadas à informática na educação vêm repercutindo em nível mundial, justamente por que as ferramentas e mídias digitais oferecem à didática, objetos, espaços e instrumentos capazes de renovar as situações de interação, expressão, criação, comunicação, informação, e colaboração, tornando-a muito diferente daquela tradicionalmente fundamentada na escrita e nos meios impressos (CARVALHO; MOITA e SOUZA, 2008). Durante um tempo que estive diretora de escola, onde se fazia as feiras: feira de ciências, feira de cultura, etc., observava uma participação mais ativa dos estudantes, muito interesse em mostrar o que produziram e na preparação do ambiente para que todos observassem seus feitos. Essa característica protagonista do estudante é de grande relevância para o uso das TIC'S como meio para incentivá-

los ao aprendizado e ao conhecimento. Para tanto é necessário que o professor esteja atento as possibilidades que o mundo da internet oferece, pesquisando e em processo de formação permanente, dessa forma possibilitando-os a utilização da melhor forma possível, desses recursos.

A utilização de tecnologia na escola não é novidade, há algum tempo já se usa televisão, vídeos, dvd, retroprojetor, etc., essas tecnologias são importantes no processo de ensino aprendizagem, mas é preciso um novo olhar, uma nova prática pedagógica voltado para era digital, que proporcione ao estudante uma participação mais efetiva nesse processo. A escola de hoje tem um público diferenciado, estudantes atentos ao que há de novo nas TIC'S principalmente as voltadas pra internet. O professor, o pedagogo, o diretor e a própria escola precisam está preparados pra esta nova realidade, tirando proveito do potencial desses estudantes na informática e/ou internet, proporcionando métodos pedagógicos inovadores, considerando suas habilidades tecnológicas.

Nesse contexto a utilização do que o mundo virtual oferece (My Space, Facebook, Orkut, blogs, vídeoblogs, youtube, etc.), como ferramenta didática, com a mediação das ações pelo professor, pode estimular ao estudante produzir conhecimento, numa linguagem próxima a sua realidade, proporcionando aos mesmos motivação para aprendizagem.

As mudanças por que passa a sociedade exigem um sistema educacional renovado. O mercado de trabalho precisa de pessoas mais qualificadas, com mais conhecimento (e não só informação), mas também muito

mais criativas, que pensem, tenham iniciativa, autonomia, domínio de novas tecnologias e competência para resolver as questões que se apresentam no cotidiano da vida. Assim, o estabelecimento de um clima organizacional aberto, inovador e investigativo é atribuição não só do professor, mas de toda escola a qual, valorizando a invenção e a descoberta, possibilita a aprendizagem sócio interativa. Neste ambiente, educadores e educandos aprendem a problematizar, conviver com a incerteza e a divergência e juntos encontrar o caminho (FARIA, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização deste artigo observamos que é de extrema necessidade para o professor o domínio da tecnologia no ambiente educacional, para tanto é necessário um investimento na formação continuada desses profissionais. O domínio da técnica na utilização das TIC'S e o conhecimento das possibilidades que a internet oferece é de fundamental importância para que estejam preparados e com segurança para encarar essa nova realidade da relação professor aluno, como mediador do processo de construção do conhecimento e não mais como um detentor dos saberes.

O uso das TIC'S devem ser inseridas no processo educacional desde a prática formativa até como meio motivador da participação do estudante no processo de aprendizagem. Estimular a participação do estudante, por exemplo, no contexto das aulas através da utilização das tecnologias, possibilitando-os a socialização da sua participação ativa no processo de conhecimento, através da

internet com o uso do *youtube*, *facebook*, etc., é um meio de incentivá-los ao gosto pela descoberta do conhecimento, favorecendo sua aprendizagem.

Contudo se faz necessário que a escola esteja preparada e estruturada para essa nova realidade, tanto na parte pedagógica quanto de equipamentos, pois existe na escola um déficit muito grande, dentro dessa nova realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA FILHO, A.; CASTRO, C.; TOME, T. *Mídias digitais, convergência tecnológica e inclusão social*. São Paulo: Ed. Paulinas, 2005.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes; MOITA, Filomena M. C. da S. C.; SOUZA, Robson Pequeno de. *Tecnologias Digitais na Educação*. EDUEPB: Editora da Universidade Estadual da Paraíba – 2011.

FARIA, Elaine Turk. *O Professor e as novas tecnologias*. ENRICONE, Délcia (Org.). Ser Professor. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004 (p. 57-72)
aprendentes.pbworks.com/f/prof_e_a_tecnol_5%5B1%5D.pdf

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOBBI, Maria Cristina e KERBAUY, Maria Teresa Micele. **Televisão Digital: informação e conhecimento** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura acadêmica, 2010. 482 p. ISBN 978-85-7983-101-0.
Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

OLIVEIRA FILHO, Vicente Henrique de. **As Novas Tecnologias e a Mediação do Professor no Processo Ensino-Aprendizagem na Escola - UFPI**
www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/.../GT_17_03_2010.pdf

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. **Recursos Tecnológicos no Processo de Aprendizagem de Literatura.**
www.revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/6222/4849.2012.

VALENTE, José Armando. **A Espiral da Espiral de Aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação.** Campinas, SP: [s.n.], 2005.

VALENTE, José Armando. **Logo: conceitos, aplicações e projetos.** São Paulo: Ed. McGraw-Hill. 1998.

CAPÍTULO 9

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE SOCIOLÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR

*Maria José Severo de Araújo*²²
*Silvana Cláudio da Silva Freitas*²³

INTRODUÇÃO

A pedagogia moderna, cuja existência se deve ao estabelecimento de um estatuto de indivíduo atribuído à criança por Montaigne e Rousseau, seus principais formuladores nos séculos XVI e XVIII, tem sua trajetória permeada por inúmeras transformações da noção de infância, acarretando consequentemente alterações no pensamento pedagógico no desenrolar de sua história; sendo que, essas noções se constituiriam e se constituem em consonância com os interesses do modelo político e econômico vigentes.

Para Montaigne (1533 – 1592), filósofo francês, a criança não passa de um adulto em miniatura. Pensando assim, ele critica qualquer ação de agrado, de ludicidade com relação às crianças. E desta forma, desenvolve a gênese para a racionalização do processo educativo, através da

²² Mestranda em Ciências da Educação; Especialista em Psicopedagogia pela UPE-Universidade de Pernambuco-PE e graduada em Pedagogia pela UPE – Universidade de Pernambuco.

²³ Mestranda em Ciências da Educação; Especialista em Psicopedagogia pela UPE-Universidade de Pernambuco-PE e graduada em Pedagogia pela UPE – Universidade de Pernambuco. E-mail: samuelmaragogi@hotmail.com.

supervalorização da razão, princípio este que perdura até hoje, e constitui-se neste momento, parte da nossa investigação.

Assim, sob o imperativo de suas ideias, é nesta época vai se reorganizar para ocupar-se da função disciplinar e instrutiva contra a “paparicação” promovida no lar. No entanto, a esta função disciplinar e instrutiva apontada por Montaigne, contrapõe-se o pensamento de Rousseau (1712-1778), para o qual à Pedagogia caberia o cultivo da intimidade infantil, ou seja, a preservação de sua subjetividade. Isso o leva a classificar as funções pedagógicas, defendidas nas bases teóricas de Montaigne, como intromissões desastrosas a serem veementemente repudiadas em favor de uma pedagogia da autonomia, que prime pela relação íntima e pela disciplina interior.

Embora ele tenha criticado essa racionalização, com o desdobramento da modernidade, do século XIX ao início do século XX, consubstanciada nas diretrizes da sociedade do trabalho e da sociedade científica e tecnológica, a pedagogia é “convidada” a rever os seus princípios, atrelando a noção de infância, e o seu estatuto de indivíduo adquirido, aos ditames desde o nascimento até a vida adulta do ser, conteúdos sócios históricos anunciantes de valores, regras e signos, por certo definidores do desenvolvimento psicossocial.

1. AS RELAÇÕES SOCIAIS E AFETIVAS

Costuma-se atribuir críticas aos postulados piagetianos, pela suposta indolência com que tratam os aspectos sociais no desenvolvimento humano, porém, convém ressaltar que, apesar das atenções não convergirem exclusivamente sobre esses fatores, Piaget destaca com clareza as influências e determinações da interação social no desenvolvimento da inteligência, afirmando que “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas” (PIAGET, 1967 *apud* LA TAILLE, 1992, p. 11).

Nesse sentido, julgamos ser importante enfatizar previamente sua definição de homem como ser social, assim como sua visão, no que tange ao comprometimento dos fatores sociais para o desenvolvimento humano, já que, a nosso ver, as relações sociais são bastante complexas e compõem fundamentalmente o cenário contínuo da história, determinando desde o nascimento até a vida adulta do ser, conteúdos sócios históricos anunciantes de valores, regras e signos, por certo definidores do desenvolvimento psicossocial.

Segundo Piaget (*ibidem*, p. 14), “o ser social” de mais alto nível, é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada; isso significa afirmar que, a cada estágio de desenvolvimento do sujeito, definido por Piaget, comprehende-se uma maneira de ser social, daí a forma como uma criança, no período pré-operatório, interage socialmente diferente de uma pessoa que

atingiu o nível das operações formais, haja vista esta conseguir estabelecer com coerência e equilíbrio trocas intelectuais.

As diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural.

No âmbito da educação também se explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

Segundo Sacristán (2001, p. 123):

Uma das aspirações básicas do programa pro-diversidade nasce da rebeldia ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em

educação são condições contraditórias da orientação moderna. E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante.

Na reflexão pedagógica atual e, particularmente, da didática, âmbito no qual situo o presente trabalho, pois há uma preocupação com as diferenças culturais que são vistas frequentemente como algo “externo”, recentemente incorporado a este campo, constituindo como um corpo estranho às suas preocupações e, de alguma forma, responsável por deslocar seu olhar para aspectos considerados não articulados ou fragilmente relacionados às questões nucleares que estruturam as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. Esta tem sido uma busca que tem orientado muitas de minhas

atividades nos últimos anos e também de inúmeros educadores e educadores que, desde o “chão da escola”, se atrevem a reconhecer e valorizar as diferenças presentes no seu dia a dia.

A relação interpessoal ganhou o espaço que merece nas relações de ensino e aprendizagem, pois dialogamos, ouvimos nossos alunos, tornamo-nos parceiros na aventura de ensinar e aprender. Enfim, a afetividade está permeando o cotidiano da escola, pois estamos somando esforços na concretização do papel da escola sistematizar o conhecimento, considerando, significando os saberes que os alunos possuem. E, além disso, buscando trabalhar de forma lúdica, pois trabalhamos com crianças que precisam vivenciar suas infâncias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria C.; MASETTO, M.T. **O professor universitário em aula.** São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

CARBONERA, Silvana Maria. **O papel jurídico da família.** In: (Coord.) Repensando Fundamentos Contemporâneos.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia.** 10a ed. São Paulo, Melhoramentos, 1975.

SACRISTÁN, Gimeno J. **Políticas de la diversidad para una educación democrática igualizadora;** In: SIPÁN COMPAÑE, A. (coord.) **Educar para la diversidad en el siglo XXI** Zaragoza: Mira Editores, 2001.

LA TAILLE, Yves de. – **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão** / Yves de La Taille, Martha Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. – São Paulo: Summos, 1992.

CAPÍTULO 10

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NESTE PROCESSO ADMINISTRATIVO

*Cícera Cristina Barros de Oliveira Melo*²⁴

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais é possível identificar, na variação de escolas e de sistemas de ensino, as mais diversas características culturais, que estão mais intimamente associadas ao seu sucesso, e que promovê-las constitui condição orientadora do trabalho do gestor escolar. Onde as desigualdades sociais, econômicas e culturais no Brasil são fatos reais e se não forem trabalhadas de forma individual e de acordo com as suas especificidades poderá prejudicar o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

É com o pensamento nessas necessidades que a democratização da escola é um desafio que todos da área de educação vem tentando implementar, para que a escola se torne democrática, plural e com qualidade social.

O entendimento de gestão democrática participativa pressupõe em si, o trabalho associado de pessoas analisando situações, tomando decisões sobre o seu encaminhamento,

²⁴. Doutoranda em Ciências da Educação; Mestre em Ciências da Educação; Especialista em Geo-História e Graduada em História pelo CESMAC- Centro de Estudos Superiores de Maceió - AL. Atualmente professora de geografia no município de Maragogi- AL.

de acordo com as necessidades e localidade e situação de cada escola.

Mas para que realmente a gestão seja democrática e participativa é necessário em primeiro lugar haver uma mudança de mentalidade de todos os que compõem a comunidade escolar. Mudança que sugere deixar de lado o preconceito de que a escola pública é do estado e não da comunidade (LÜCK, 2006).

A partir do presente contexto surgiu a questão que norteou o estudo: Qual a importância da gestão democrática na administração escolar para um efetivo desenvolvimento educacional?

Uma vez que a escola está a serviço da comunidade e adotando-se uma gestão democrática irá propiciar um contato constante entre a administração, professores, alunos e comunidade, o que leva ao conhecimento recíproco e, em consequência, apoiará também as necessidades da escola e sua busca pela melhoria estrutural e qualidade de ensino.

No contexto educacional a gestão trata-se de uma nova forma de administração escolar. A própria Lei Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 1996), fez referência aos princípios de uma gestão democrática enfatizando a participação da comunidade escolar, dessa forma é preciso que cada um dentro deste contexto faça a sua parte (BRASIL, 1996).

O presente estudo teve como principal objetivo compreender a importância da gestão democrática na administração escolar para um efetivo desenvolvimento educacional, e como objetivos específicos verificar se a gestão trabalha voltada com a participação de todos e

analisar de que forma são trabalhadas as questões pedagogias para que possa trazer bons resultados para o desenvolvimento das atividades educacionais.

O estudo se justificativa pela necessidade de verificar como são trabalhadas as dificuldades educacionais a partir de uma gestão democrática e participativa e sua contribuição para a administração escolar. Sua relevância é por tratar-se de estudo que espera oferecer uma contribuição para o processo de administração da escola e consequentemente para o fazer pedagógico.

1. METODOLOGIA

Esta pesquisa é caracterizada por um estudo qualitativo, de caráter descritivo e exploratório, visto que pretendeu compreender e descrever os fenômenos envolvidos no processo de administração escolar. Na pesquisa qualitativa o objetivo da amostra é de produzir informações capazes de oferecer novas informações (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas rede municipal de Maragogi, Alagoas. Os sujeitos da pesquisa foram os gestores das referidas escolas. Foram solicitadas todas as autorizações para realização da pesquisa. Para preservar a identidade dos participantes foi atribuída a sigla ES1 e ES2. O procedimento utilizado para a coleta de dados foi um questionário aplicado aos gestores.

2. RESULTADO E DISCUSSÃO

Os profissionais participantes do estudo tem experiência na área de educação, em sala de aula, mas com pouca, em gestão escolar, o que torna o desafio ainda maior. É preciso ter conhecimento de que compensar a falta de algumas competências administrativas com o auxílio de colaboradores que tenham outras capacidades vão completar o trabalho coletivo, com mais eficiência. Pois atribuir poderes é um dos requisitos de todo trabalho coletivo, pois capacitar, mediar e orientar são particularidades essenciais de uma gestora (ou deveria ser!). O gestor deve destinar grande parte de seu tempo na interação com sua equipe (PARO, 1997).

A escola SE2 tem um número mais elevado de alunos do que a SE1, e atendimento em todas as modalidades do ensino da rede municipal. Nenhuma das duas escolas tem atendimento integral.

Para que o atendimento a esse quantitativo de alunos seja de qualidade Lück (2006) afirma que é preciso considerar que o trabalho escolar é uma ação de caráter coletivo, realizado a partir da participação conjunta e integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade escolar. Portanto para que haja sucesso é necessário a participação de todos, seja ao estabelecer objetivos, para solução de problemas, na implementação, monitoramento e avaliação de planos de ação, entre tantas outras questões que envolvem o ambiente escolar. É necessário que haja para tanto uma dinâmica das relações interpessoais, com vista a melhores resultados do processo

educacional, cabendo ao gestor trabalhar a participação de todos para o sucesso da instituição a qual ele gerencia.

Levando em consideração que as escolas SE1 e SE2 atuam nos três turnos, a distribuição dos alunos por sala fica com uma média aceitável conforme determina a legislação, no entanto número de banheiros são poucos para tantos alunos.

De uma forma geral as escolas apresentam uma estrutura adequada. É preciso considerar que o espaço físico é de extrema relevância para a permanência do aluno na escola e o seu desejo de ali estar, visto que mesmo que os professores das escolas estudadas tenham o compromisso com a aprendizagem, se a estrutura física apresentar deficiências pode dificultar esse processo, uma vez que um tem caráter determinante sobre o outro (SILVA; ANDRADE; QUEIROZ, 2014)

Dessa forma é preciso que a gestão esteja sempre atenta a qualidade também dos espaços que são oferecidos, para que os alunos possam circular e usufruir de maneira prazerosa por todo o ambiente escolar. Como também ser efetivo na atuação da gestão democrática. Isto porque, apesar de nos dias atuais, com tanta tecnologia e divulgação da importância de se trabalhar uma gestão democrática e participativa, ainda existe escola que estão presas ao autoritarismo. No entanto, o trabalho coletivo de forma participativa é importante para que os resultados sejam positivos.

Independente do tipo da gestão trabalhada na escola o gestor conta com uma equipe para auxiliar o seu trabalho. Todos que prestam auxílio na administração escolar tem

capacidade de influenciar sobre no ambiente em que faz parte, e exerce essa influência independentemente de sua consciência da sua direção e intenção de sua atividade. Neste contexto, é importante que a participação seja vista e entendida como um processo ativo e interativo e não apenas como tomada de decisão, uma vez que caracterizado pelo apoio de todos que convivem do dia a dia da gestão educacional, busca superar as dificuldades e limitações, enfrentando os desafios e cumprindo sua finalidade social (LIBÂNEO, 2004).

Quando questionados sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) a escola SE1 se posicionou informando que tinha sim, mas que não tinha certeza de quando foi elaborado nem quais foram as pessoas que participaram da sua elaboração, apenas que “*o livro da implantação do conselho foi extraviado*”, já a escola SE2 teve a participação do membro da direção, funcionários, professores, responsáveis pelos aluno e alunos, não quantificando especificamente o numero de participantes.

O PPP não deve ser visto apenas como um documento a ser preenchido em decorrência das solicitações administrativas, mas sim a realização de um projeto de educação, marcada, de fato, pela identidade do grupo.

Para Vasconcellos (2002, p. 18) trata-se de um documento,

Extremamente importante, porque à medida que o projeto é político (traduz pensamento e ação e exprime uma visão de mundo e de sociedade) e pedagógico (explicita uma concepção de educação e possibilita a concretização da intencionalidade escolar),

sua definição ajuda a compreender o que diferencia o trabalho entre duas instituições escolares.

Na sua elaboração o gestor deve chamar todos a participarem da sua elaboração e não deve ter medo de desenvolver uma prática democrática, ela não simboliza perda de poder, e sim é uma forma de enfrentar a nova realidade social, em que a escola é um dos principais protagonista para o desenvolvimento social do estudante.

Martins (2009, p. 5) enfatiza que o processo de construção PPP “terá que refletir as crenças, convicções e conhecimentos da comunidade escolar e essa reflexão e discussão contribuirão para a construção da gestão coletiva”.

Dessa forma, a escola que não procura realizar um projeto participativo deixa de utilizar todo o potencial que os profissionais oferecem e pode acarretar grandes dificuldades, visto que são profissionais com possibilidade de transformar ou manter a dinâmica de uma instituição e que a sua efetiva participação contribuiria para a construção de um ambiente motivador e um ensino de qualidade.

Para que a escola estudada possa progredir de forma participativa é necessário realmente tornar-se uma escola democrática, para tanto é preciso que sejam realizadas reuniões tanto administrativas como pedagógicas, incluindo neste contexto também os pais, o gestor SE1 realiza cinco reuniões que seguem uma pauta abordando conceitos e comportamentos, o SE2 realiza apenas uma reunião a cada semestre, em nenhuma das duas existe a participação dos pais na gestão, apenas se comprometem a ajudar nas

atividades e na socialização dos filhos nos eventos realizados pela escola.

Percebeu-se que os gestores durante a aplicação do questionário não apresentaram nem domínio de conhecimento do que vem a ser administração escolar, como também sobre gestão democrática. Trata-se de um conhecimento necessário de todos que fazem parte do contexto escolar para que realmente cumpra o seu objetivo: oferecer uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender a importância da participação de todos que compõem o ambiente escolar para que os objetivos educacionais sejam efetivamente alcançados, onde foi possível verificar existe a necessidade de um maior aprofundamento e conhecimento por parte da comunidade escolar no que se refere à organização da gestão do trabalho pedagógico na escola pública, frente aos princípios de gestão democrática, de autonomia, de participação, da construção do projeto político-pedagógico e da formação inicial e continuada do gestor, para que se possa realmente atingir a gestão verdadeiramente democrática.

Visto que sendo a gestão, na pessoa do gestor, vista como uma nova forma de administrar, em que a comunicação e o diálogo estão envolvidos, cabe ao gestor assumir a liderança deste processo e buscar a articulação dos diferentes atores em torno das questões que envolvem todo o processo

da escola para que os objetivos sejam alcançados com qualidade.

Observou-se que as escolas estudadas apesar de terem uma estrutura física adequada para atendimento dos números de alunos cadastrados, os gestores não apresentaram ter o real conhecimento do que vem a ser uma gestão democrática participativa, deixando a desejar em relação à administração escolar no novo cenário educacional.

Concluindo que deve existir uma maior formação profissional para os gestores que assumem o papel de administrar um ambiente escolar, visando a efetiva utilização de uma gestão democrática, com vista a pensar formas de superar as dificuldades encontradas no cotidiano da escola, e cada um contribuir efetivamente para a aplicação de novas formas de agir dentro desse espaço de maneira participativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARTINS, Elita Betania de Andrade. **Projeto Político-Pedagógico e Formação do Professor.** 2009. Disponível em <http://re.granbery.edu.br/artigos/MjMx.pdf>. Acesso em: 20/01/2018.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 18, 1997, Porto Alegre. **Anais: Sistemas e instituições: repensando a teoria na prática.** Porto Alegre, ANPAE, 1997, p. 303-314.

SILVA, Francisco Marcos da; ANDRADE, Lucas Henrique Pinheiro de. QUEIROZ, Regiane Maria de. **A Importância da Estrutura e Funcionamento da Educação Básica.** 2014. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_30_09_2014_10_49_32_i_dinscrito_8_ba7ea2bc101fcc3bd26fd09039ec37d3.pdf. Acesso em: 23/01/2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

CAPÍTULO 11

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nelida Mota de Lima Sousa²⁵
Maria Flora Melo do Nascimento Silva²⁶

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa muito importante no processo de escolarização do sujeito, pois, sua relevância para o futuro do indivíduo é veementemente notável por permitir um bom desempenho educativo à criança. Porém, é na Educação Infantil que o sujeito inicia seu contato com a escola e a partir daí, começa a desenvolver-se sócio educativamente, iniciando assim, sua cidadania e a construção de sua autonomia, considerando que sua

²⁵ Mestranda em Ciências da Educação pela Absoulute Christian University Especialista em Ensino da Matemática pela FACOTTUR-Faculdade de Comunicação, Tecnologia e Turismo de Olinda. Licenciada em Ciências Exatas (Matemática) pela FAMASUL – Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul. Atualmente trabalha com gestão escolar na rede municipal de ensino. E-mail: nelimotta@hotmail.com.

²⁶ Mestranda Ciências da Educação pela Absoulute Chtisthian University, Especialista em Gestão Educacional e Coordenação pelo Centro de Ensino Superior Arcanjo Mikael de Arapiraca– CESAMA, Licenciada em Geografia pela Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul – FAMASUL e Estudos Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maceió – CESMAC. Atualmente trabalha com gestão escolar na rede municipal de ensino. E-mail: mfloramns@gmail.com.

formação se dá com o ingresso na escola e a introdução do processo de alfabetização e letramento, que é essencial para o desenvolvimento da escolarização do aluno, contribuindo assim, para a construção de uma educação satisfatória e de qualidade.

Quando se fala em alfabetização e letramento na Educação Infantil não se refere propriamente a promoção da aquisição da leitura e escrita já nessa etapa escolar, mas sim, no desenvolvimento de técnicas que através da promoção da socialização do sujeito e sua familiarização com o contexto escolar, possa instiga-lo a interessar-se pelo ato de ler e escrever, pois, sabe-se que essas são atividades fundamentais para que o aluno desenvolva sua cidadania e obtenha sua formação escolar.

Contudo, o processo de letramento e alfabetização com as crianças da Educação Infantil deve ser mediatisados por recursos materiais que, além de proporcionar a atração da criança para o ambiente educativo, a façam atrair-se pela literatura e construção e domínio da escrita, levando a iniciar desde seu ingresso na escola seu processo de alfabetização.

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil já existe a muito tempo no contexto educacional brasileiro, pois, apesar de não ter sido desenvolvida desde o início com os mecanismos que é desenvolvida hoje, sempre teve a preocupação de permitir o acesso da criança à escola o mais cedo possível, para que seu desenvolvimento educacional fosse iniciado em tempo hábil. Entretanto, já no início dos anos de 1980, Emília Ferreiro,

em seu livro *Reflexões sobre alfabetização* (Ferreiro, 1985), criticava o falso pressuposto que subjaz à determinação de idade e série de escolaridade para que a criança tenha acesso a língua escrita: o pressuposto de que os adultos e quem decidem quando esse acesso pode ser permitido.

Por isso, nessa etapa da escolarização já se pode iniciar esse acesso, entretanto, com a utilização de mecanismo que facilitem para a criança a compreensão do universo da leitura e da escrita, levando-o a uma criação de atração para o ato de ler e escrever. Uma vez que, a leitura e a escrita podem ser representadas de várias formas, e em diversas situações, o que permite que desde a Educação Infantil se possa trabalhar o desenvolvimento dessas habilidades através do brincar e do interagir. Diferente do que narra o histórico dessa fase tão importante na vida escolar do sujeito.

A história da Educação Infantil, na maior parte dos casos, é inserida como um acessório às discussões que se pretende travar. Ainda permanece como forte eixo o Estado e Políticas Educacionais, apesar do eixo Pensamento Educacional: seus intelectuais e sua difusão concentrar o maior número de produção (ARCE, 2004, p. 13).

Nesse sentido, enfatizar a importância da utilização da teoria de estudos da área para o melhoramento das condições educacionais, deve ser um dos principais objetivos, até porque, não se pode deixar que o dever do estado e as políticas educacionais continuem sendo apenas pauta dos discursos políticos, sem nenhum efeito nas

condições reais da educação. Rocha (2002, p. 12) reitera ainda a importância de se buscar, antes de tudo, “conhecer as crianças, os contextos sociais e institucionais de sua educação”. Pois, a Educação Infantil sendo a etapa inicial e antecedendo o ensino fundamental, outra etapa muito importante no processo de escolaridade do sujeito, deve desde então, preparar receber a criança e conceber a ela condições para enfrentar esse novo ciclo educativo, introduzindo já na Educação Infantil o processo de alfabetização e letramento do indivíduo. Bragagnolo (2005) percebe uma cisão entre a Educação Infantil e o ensino fundamental no âmbito das reflexões acerca dos processos de aquisição da leitura e escrita pelas crianças.

Corroborando com importância de compreender,

[...] o processo de alfabetização como um período amplo durante o qual a criança imersa no ambiente cultural pensa sobre a escrita e, auxiliada muitas vezes por intervenções de qualidade, no espaço escolar ou não, inicia seu processo de alfabetização (BRAGAGNOLO, 2005, p. 14).

Pois, este é algo inerente à criança e que deve ser explorado desde sua infância, porém, este é um conhecimento imprescindível para sua formação e desenvolvimento escolar nos demais níveis de escolaridade.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Infantil é uma é a primeira etapa da escolarização do sujeito, fase na qual a criança inicia sua carreira estudantil e que através daí começa a desenvolver-se no contexto educativo. Nesse contexto, a criança começa a criar seus conceitos e definições pela escola e a partir de então, desenvolver seu gosto por ela, iniciar seu processo de autonomia e, com isso, começa a constituir-se cidadão. Por isso, é necessário que desde essa etapa já se possa trabalhar a importância do respeito às diferenças, e também as peculiaridades de cada um. Tornando o contexto educacional num ambiente inclusivo, valorizando o excepcional e respeito seus limites e possibilidades, sem quaisquer tipos de preconceito ou discriminação, desenvolvendo assim medidas inclusivas.

A atual LDB 9394/96 ressalta que os sistemas educacionais devem possibilitar o acesso de alunos deficientes às classes regulares, oferecendo suporte teórico e prático, favorecendo desta forma a inclusão escolar, “[...] há uma grande preocupação no que diz respeito a uma política inclusivista de pessoas deficientes no seio da escola regular, com apoio técnico, um atendimento digno e de qualidade em relação a recursos materiais, físicos e profissionais” (DRAGO, 2011, p.67).

No entanto, é necessário que se qualifique os profissionais e se adapte as escolas, até porque, muitas instituições e a maioria dos docentes não estão prontos para atender esse público e garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias que ele exige. O que vem

dificultando a realização do trabalho docente e o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem em sala de aula. A Lei nº 10.172/01 que instituiu o Plano Nacional de Educação frisa que a inclusão das pessoas com deficiência deve acontecer no sistema regular de ensino “[...] a educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2001, p.126).

A educação especial é um modelo educacional que busca desenvolver as habilidades psicomotoras das crianças com deficiências desde a educação infantil, em locais ligados única e exclusivamente ao tratamento dessas crianças, sem que haja qualquer participação de alunos regulares, já a educação inclusiva pretende desenvolver as mesmas habilidades em ambientes escolares regulares, a fim de proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem, o respeito às diferenças e a socialização entre os alunos regulares e os excepcionais. Até porque, educação inclusiva não implica apenas em levar o aluno com necessidades educacionais especiais para a sala de aula, mas sim, em tornar a escolarização do sujeito mais democrática e cidadã.

Entretanto, para que essa proposta educacional se torne concreta e expresse eficácia nas tarefas desenvolvidas é necessário que haja maior comprometimento do sistema educacional, pois, as legislações enfatizam as normas, porém, é preciso que se elas sejam cumpridas para que os resultados esperados sejam alcançados. E nessa perspectiva, se possa desde a Educação Infantil trazer a criança com NEE para o contexto educacional regular, garantindo a todos o ingresso na escola e o desenvolvimento do processo de

letramento e alfabetização que se inicia desde então, e está intrinsecamente ligado ao desempenho educacional do sujeito.

3. O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA CRIANÇA

O professor é o principal responsável pelo desempenho escolar da criança em sala de aula, pois, comumente ao ingressarem na Educação Infantil os alunos veem nele a figura do mestre, aquele que responderá todas as suas perguntas e tirará suas dúvidas, garantindo-os aprender tudo aquilo que não aprendem em casa com seus pais e familiares, oportunizando-os adquirir novos conhecimentos e conquistar sua cidadania. Esse pensamento é corroborado por Pellegrini (2001, p. 17), quando afirma que “tanto quanto para a alfabetização, o letramento dos alunos é importante para a conquista da cidadania”, e que:

Não basta ensinar os códigos de leitura e escrita, como relacionar os sons às letras. É preciso tornar os estudantes capazes de compreender o significado dessa aprendizagem, para usá-lo no dia-a-dia de forma a atender às exigências da própria sociedade. Em outras palavras, promover o letramento (PELEGRINI, 2001. p. 12).

Ou seja, o ensino do letramento e alfabetização na Educação Infantil precisa ser dinamizado e enriquecido com subsídios que possibilitem a criança, aprender brincando e explorando seu imaginário, desencadeando a partir daí a

formação de sua postura social e crítica perante a leitura e a escrita e com isso, desenvolver dinamicamente a aquisição dessas habilidades. Pois, o letramento não implica apenas na decodificação daquilo que está escrito, mas sim, na compreensão da ideia de quem o escreveu, trabalho esse que incumbe ao professor desenvolver.

Daí então pode-se perceber a relevância do professor na vida do sujeito, e ao mesmo tempo, na construção de uma sociedade crítica e democrática fundamentada nos princípios da cidadania. Sob a ótica de que, o educador é a força transformadora da educação. Porém, mesmo sendo uma etapa que está mais voltada para a inserção e familiarização da criança com o meio educativo, o professor desde a Educação Infantil precisa enfatizar a necessidade da leitura e da escrita para o sujeito, podendo utilizar como elemento de atração da criança a leitura a cotação de estórias infantis com e sem o auxílio de livros, começando estimular assim, as diversas formas de ler e contar estórias.

Para Freire (1995, p.48):

O processo de aprendizagem na alfabetização está envolvida na prática de ler, de interpretar o que leem, de escrever, de contar, de aumentar os conhecimentos que já têm e de conhecer o que ainda não conhecem, para melhor interpretar o que acontece na nossa realidade, tornando o aluno a mola mestra do processo ensino aprendizagem.

Dessa forma, é válido salientar que, quem lê ao ensinar ensina a lê, pois, esta é uma das principais formas de

ensino e incentivo a prática de leitura e escrita, ou seja, a alfabetização e letramento do sujeito.

A maior problemática encontrada no desenvolvimento da aprendizagem significativa na infância está relacionada aos instrumentos utilizados para o desenvolvimento do ensino nessa etapa escolar, assim como também, a habilidade do educador em utilizar determinados instrumentos de ensino. Ao desenvolver o ensino infantil o educador precisa compreender que nesta etapa da escolaridade, o indivíduo constrói conhecimentos interdisciplinares e desenvolve habilidades fundamentais para que sua trajetória escolar em outros níveis de ensino possa ser eficientemente satisfatória, visto que, enquanto interage com a brincadeira e as outras crianças, o educando infantil assimila inúmeras informações.

Conforme Piaget (1996, p.13):

A assimilação é uma integração às estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação.

Nesse processo, as habilidades cognitivas da criança captam a mensagem e analisam o ambiente reorganizando e ampliando seus esquemas estruturais de aprendizagem. Fazendo relações com informações adquiridas previamente, levantando discussões e construindo assim, conhecimentos essenciais para o seu desenvolvimento. O que permite o

processo de adaptação e ampliação do saber, transformando a informação recebida em conhecimento, à medida que se esclarece e discute com outros sujeitos a respeito daquilo que foi observado, possibilitando um processo constante de interpretação da realidade, levando o indivíduo a superar o processo de acomodação. Segundo o autor, “chamaremos acomodação (por analogia com os “acomodatos” biológicos) toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) aos quais se aplicam” (PIAGET, 1996, p. 18).

O estímulo a aprendizagem não pode ser restrito a um determinado elemento, deve-se compreender que os esquemas de promoção do saber devem utilizar diversos recursos para estimular o sujeito a desenvolver suas habilidades, compreendendo que a construção de conhecimentos, ou seja, a sua aprendizagem precisa ser desenvolvida diagnosticamente, sob diversos e inúmeros estímulos, visto que, o processo de construção de conhecimentos na infância exige a promoção de estímulos, para que a criança sinta-se motivada a seguir em frente no processo de desenvolvimento do saber, priorizando assim, o formação escolar da criança.

Conforme Piaget (1974, p. 85-86):

O que é aprendido, nada mais é do que o conjunto das diferenciações devidas à acomodação, fonte de novos esquemas em função da diversidade crescente dos conteúdos. Em compensação, o que não é aprendido é o funcionamento assimilador com suas exigências de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, fonte de

coerência gradual dos esquemas e sua organização em formas de equilíbrio, nas quais já discernimos o esboço das classes com suas inclusões, suas intersecções e seus agrupamentos como sistemas de conjunto. Mas, devido a essas interações entre assimilação e a acomodação, a aprendizagem e a equilíbrio constituem esse processo funcional de conjunto que podemos chamar de aprendizagem e que tende a se confundir com o desenvolvimento.

A criança precisa dispor de um sistema de ensino que proporcione a ela envolver-se com o assunto em questão de forma mais significativa, permitindo assim, o estímulo a sua inteligência na perspectiva de fazer com que a criança desenvolva desde cedo a sua inteligência, a fim de propiciar o rompimento de possíveis dificuldades em etapas escolares posteriores, contribuindo para que a trajetória escolar do sujeito seja bem sucedida, e sua formação cidadã seja subsidiada por um conjunto de conhecimentos essenciais ao desenvolvimento do pensamento e da criticidade, assim como também, de sua intelectualidade, estimulando a sua motricidade e principalmente, a sua cognição. Pois, não se pode esquecer que a linguagem também é desenvolvida.

Segundo Vygotsky (2003, p.38):

... a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento .

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

A criança precisa ser estimulada, através do contato com os outros indivíduos e da utilização de mecanismos ligados à infância, a desenvolver sua mente e suas habilidades motoras, pois, o desenvolvimento infantil deve ser desenvolvido de forma eficiente, o que faz com que a utilização do lúdico torne-se um excelente recurso para o desenvolvimento desse processo, e ainda, possibilite ao educador envolver-se com a realidade do aluno, reconhecendo suas habilidades e dificuldades, pois, isso permeará a tomada de atitudes e o desenvolvimento das ações docente em sala de aula. Vygotsky (2003, p.75) reitera ainda que:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpssicológica), e, depois, no interior da criança (intrapssicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se, das relações reais entre indivíduos humanos.

Assim, a compreensão do desenvolvimento infantil exige que o educador atente para que seu aluno possa envolver-se integralmente com as atividades desenvolvidas

na escola, pois, as questões relacionadas ao trabalho docente não podem concretizar-se sem que leve em consideração sua relevância no desenvolvimento escolar do sujeito, assim como também, no seu crescimento como pessoa social e individual, como preconiza a ideia de Vygotsky (1996), o homem constitui-se um ser por meio das relações que estabelece com outros homens, e essas relações são extremamente significativas e necessárias para que o sujeito possa desenvolver sua escolaridade de forma mais ampla.

De acordo com Vygotsky (2000, p.7):

Assim, a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada.

Por isso, preconizar o desenvolvimento de ações de comunicações e interação entre os indivíduos durante a realização do processo ensino aprendizagem na educação infantil é extremamente importante, pois, essa etapa escolar consiste principalmente na socialização do sujeito, considerando-o enquanto ser em constante desenvolvimento, daí então, a troca de informações, contatos e experiências com os demais indivíduos permitirá ao aprendiz desenvolver-se de forma mais significativa, marcada pelo desenvolvimento das habilidades propostas para esta etapa escolar, pois, o desenvolvimento infantil é uma das fases mais marcantes no processo de desenvolvimento do sujeito,

visto que, as experiências vivenciadas nesta etapa podem repercutir negativa ou positivamente por todo a vida do sujeito.

O educador deve desenvolver conteúdos voltados para o desenvolvimento do sujeito, utilizando estratégias de ensino conivente com o nível de escolaridade e as expectativas do indivíduo aprendiz, visto que, ao usar técnicas atraentes aos educandos infantis, proporcionando-lhe o sentimento da necessidade de está em constante interação com o outro e com o objeto de pesquisa, compreendendo que comunicação e interação são fundamentalmente indispensáveis para o desenvolvimento escolar da criança, e ainda, possibilitar a construção de sua autonomia, estimulando sua aprendizagem e suas habilidades comunicativas, a fim de desenvolver desde o ensino infantil o aprendizado escolar dos alunos, de forma dinâmica, possibilitando-o desenvolver suas habilidades cognitivas e motoras, priorizando sempre a utilização do lúdico como recurso de promoção do ensino e da aprendizagem.

Vygotsky (2003, p.110), afirma que:

... o aprendizado tal como acontece, ocorre na idade pré-escolar e difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. No entanto, já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes dos objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. De fato, por acaso é de se duvidar que a criança aprenda a falar com os adultos; ou que, através da formulação de perguntas e

respostas, a criança adquire várias informações; ou que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

Assim, conforme reitera o autor, para que se compreenda corretamente o desenvolvimento de uma criança é necessário que se considere o que ele chama de ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal, sabendo que esta compreende a distância existente entre o conhecimento potencial e o real. Intervalo entre o nível de desenvolvimento real, que na maioria das vezes determina a solução independente de problemas ou nível de desenvolvimento potencial. Com isso, é pertinente que o educador possa intervir positivamente para que a criança possa desde cedo desenvolver sua aprendizagem de forma significativa, visto que, a realização de tarefas com um mediador é extremamente essencial.

Durante o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem é necessário que o educador infantil esteja preparado para lidar com as diversas situações em sala de aula, e a solução dos diversos problemas que possa surgir neste contexto. Pois, não se pode perder de vista que ao recebera criança na educação infantil. O educador além de assumir as questões pedagógicas, assume também a responsabilidade do cuidado, que incute ao educador infantil responsabilidade de se comprometer com a aprendizagem e a integridade da criança, pois, a pré-escola é uma etapa muito

importante, e por isso, é necessário que haja a realização de um ensino infantil que propicie ao indivíduo desenvolver sua aprendizagem desde a infância, possibilitando a troca de conhecimentos entre os educandos por meio do diálogo entre os alunos e os professores.

Assim, é necessário que além do estímulo ao desempenho do sujeito, é importante que haja a promoção de experimentação, permitindo ao educando infantil materializar o conhecimento, por meio da exploração dos objetos concretos e da interação com atividades lúdicas, uma vez que, é pertinente a essa etapa escolar a realização que atividade que envolva a expressão psicomotora e estimulem o desenvolvimento do imaginário da criança.

Conforme Piaget (1973, p.16):

É óbvio que o professor enquanto organizador permanece indispensável no sentido de criar as situações e de arquitetar os projetos iniciais que introduzam os problemas significativos à criança. Em segundo lugar, ele é necessário para proporcionar contraexemplos que forcem a reflexão e a reconsideração das soluções rápidas. O que é desejado é que o professor deixe de ser um expositor satisfeito em transmitir soluções prontas; o seu papel deveria ser aquele de um mentor, estimulando a iniciativa e a pesquisa.

A exploração das diversas fontes e formas de desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula interfere significativamente na vida dos educandos, pois, a ação do educador é essencialmente fundamental para que a criança desenvolva sua escolaridade e construindo os

conhecimentos necessários para que tenha uma boa formação, pois, como um facilitador o professor precisa mostrar o educando a importância da aquisição do saber para a sua vida.

O ensino infantil não pode ser desenvolvido de qualquer forma, nem tão pouco sem que se utilizem os recursos lúdicos, pois os jogos e brincadeiras, visto que, esses recursos são extremamente úteis para o processo de formação da criança, a fim de contribuir que por meio do uso da ludicidade, proporcionando ao educando infantil aprender por meio da exploração de elementos adjacentes a sua infância, o que provocará maior envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas, e consequentemente, o aumento dos índices de aprendizagem na infância, discorrendo sobre elementos que estimulará ainda mais o desempenho escolar do estudante. . "... o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam". (VYGOTSKY, 2003 p. 115).

Diante disso, é pertinente que o professor da educação infantil, desenvolva seu trabalho utilizando o brinquedo como ferramenta de ensino, pois, através do uso do brinquedo a criança desenvolve-se mais rapidamente, visto que, ela sente-se estimulada a envolver-se com o brinquedo, pela atração ocasionada por suas cores e formas, e a possibilidade de reinventar o mundo adulto pelo uso desses elementos. Quando vivência a brincadeira a criança envolve-se espontaneamente e desenvolve sua aprendizagem sem que se dê conta, de forma lúdica e divertida, sob a

utilização de mecanismos coniventes com suas expectativas e faixa etária.

O ensino infantil precisa tornar-se mais dinâmico, criativo e atrativo aos pequeninos, não se pode conceber que essa etapa escolar torne-se mais atraente ao educando infantil, na perspectiva de proporcionar um melhor desempenho a criança desde a sua inserção na escola, pois, isso propiciará a ele desenvolver-se de forma mais significativa, considerando que os educandos infantis precisam dispor de um sistema educacional que esteja ligado a sua infância. Porém, o desenvolvimento do imaginário da criança e de suas habilidades motoras. Diante disso, Vygotsky (2003, p. 131) refere-se ao brinquedo afirmando que:

... brinquedo, cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

Na brincadeira, a criança envolve-se concretamente com o conteúdo em questão, recria a vivência concreta e estabelece uma relação mais estreita com o assunto em questão, por isso, vale salientar que o processo ensino aprendizagem na educação infantil deve ser realizado com o desenvolvimento de métodos que contribuam com o crescimento e o desenvolvimento do educando infantil, na expectativa de permitir a ele manifestar suas habilidades e

dificuldades por meio da exploração de sua potencialidade, estimulando sua cognição e motricidade, permitindo-o sentir-se estimulado a aquisição do saber.

A ludicidade permite a criança expressar sua infância, redescobrir-se como ser operante no mundo e manifestar experiências vividas em seu cotidiano enquanto brinca, assim como também, colocar-se como adulto repetindo vivências dos pais e familiares, representando profissionais e diferentes funções sociais desenvolvidas pelos adultos, o que permite evidenciar que a criança já consegue fazer a leitura do mundo a sua volta. Assim como também, a capacidade de recriar todos esses aspectos, bem como, de criar estratégias e respeitar regras no jogo, desenvolvendo a habilidade o raciocínio lógico e a capacidade de memorização.

Vygotsky (1989, p. 109), ainda afirma que:

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos.

Com isso, é relevante que se dê a necessária ênfase ao brinquedo como instrumento de ensino na educação infantil, considerando que ele exerce forte influência na infância do sujeito, e contribui para que a aprendizagem torne-se concreta e mais significativa, uma vez que, através do brincar ela cria e recria situações que lhe proporcionam assimilar o assunto trabalhado de forma mais fácil e concreta,

permitindo a ela materializar a realidade através do brinquedo e da sua participação nas brincadeiras, o que dá sentido a construção de conhecimentos e vida ao processo ensino aprendizagem, estimulando ainda mais a inteligência dos educandos.

4. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alfabetização e letramento se traduzem na aquisição da leitura e da escrita pelo indivíduo, por isso, vista a importância e a necessidade dessas do domínio dessas atividades para o desenvolvimento do sujeito, sente-se a necessidade de inicia-la desde a Educação Infantil, onde a criança ao se inserir no contexto escolar passa a familiarizar-se formalmente com a leitura e escrita, através da apresentação e reconhecimento das letras, números, textos, e principalmente do próprio ambiente, pois como explica Morais (2004, p.17):

Este processo inicial da leitura, que envolve a discriminação visual dos símbolos impressos e a associação entre Palavra impressa e Som, é chamado de decodificação e é essencial para que a criança aprenda a ler. Mas, para ler, não basta apenas realizar a decodificação dos símbolos impressos, é necessário que exista, também, a compreensão e a análise crítica do material lido. Sem a compreensão, a leitura deixa de ter interesse e de ser uma atividade motivadora. Na verdade, só se pode considerar realmente que uma criança lê quando existe a compreensão.

Para isso, o aluno precisa ser incentivado e instigado a expor suas ideias, comunicar-se com liberdade, com clareza, e, até mesmo, ser premiado ao participar de atividades de leitura compartilhada sob uma perspectiva lúdica. Assim, a leitura poderá ser prazerosa e, algumas vezes, uma forma de lazer capaz de levá-lo à vibração, de torná-lo íntimo e velho conhecido de seus personagens. É bom lembrar que no desenvolvimento de qualquer atividade em sala de aula, o caráter lúdico pode existir como forma de despertar o interesse pela leitura. “A leitura do mundo precede a leitura do texto” (Freire, 1983, p.22).

A atividade de leitura não arremete apenas aquilo que está escrito, ou seja, expresso através dos elementos que compõem os sistemas linguísticos, a leitura se inicia na compreensão da mensagem daquilo que vemos, ouvimos e sentimos em nosso constante envolvimento com o mundo e, a partir daí ganha caráter linguístico e passa a ser escrito, exigindo assim, a dimensão de leitura que se conhece mais formalmente, compreendida pela identificação e interpretação daquilo que está escrito, e que também deve ser estimulada desde a Educação Infantil, pois, está intrinsecamente ligada a alfabetização e é essencial para a escolarização do sujeito.

A Educação Infantil é uma etapa escolar fundamental e muito significativa na vida do sujeito, e nessa etapa de sua escolarização que ele além de iniciar sua escolaridade, começa a definir seus conceitos sobre a escola e seu gosto pela aprendizagem. Por isso, é importante que a inclusão escolar possa se concretizar a partir dela, a fim de propiciar aos alunos com necessidades educacionais especiais, desde

então, o atendimento em escolas regulares, promovendo a inclusão e o respeito aos limites e possibilidades de cada um, enfatizando a condição de capacidade de todos.

A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil em escolas regulares é uma prática nova, mais sumamente importante principalmente para a criança deficiente, que alcançará desde sua infância a conquista de espaço na sociedade perante os regulares, sem quaisquer distinções. Pois, quando a inclusão é realizada nesse período os indivíduos enfrentam bem menos dificuldades de aprendizagem e socialização no futuro, facilitando assim a concretização de sua formação educacional e cidadania, que se inicia com o processo de socialização e letramento introduzido já na Educação Infantil.

Entretanto, deve haver sincronia entre Educação Infantil e Educação Inclusiva para que a introdução do processo de letramento e a socialização e familiarização do sujeito com a escola em tempo convencional seja garantida a todos os alunos independentemente das necessidades educacionais que possuam, pois, só assim, se fará valer o papel formador e transformador da educação e, com isso, contribuir para a construção de uma sociedade mais humanizada, mediatisada pelos ideais da cidadania e influenciada pela democracia, possibilitando a todos os indivíduos educação de qualidade e capacitação para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é a base para a carreira escolar do indivíduo, e uma etapa de grande relevância no processo de formação do sujeito, até porque, é onde a criança mantém o seu primeiro contato com o contexto educativo e inicia seu processo de ensino e aprendizagem escolar. Com isso, é muito importante que se crie desde essa etapa mecanismos que atraiam as crianças para a escola e estimule seu gosto pela leitura e escrita, a fim de contribuir para o bom desempenho escolar do indivíduo.

Alfabetização e letramento são processos fundamentais para a formação e desenvolvimento da criança, sabido que, é através da aquisição desses mecanismos que o sujeito pode desenvolver nas diversas áreas do conhecimento e, assim, progredir educacional, social, pessoal e profissionalmente, garantindo sua formação educativa e cidadã. Entretanto, é importante que o professor da Educação Infantil enfatize a inserção da criança no mundo literário e a introdução da sua alfabetização e letramento, para que, quando ele iniciar esses processos propriamente ditos, não enfrentar muitas dificuldades e, com isso, comprometer seu desenvolvimento educativo.

Em suma, desenvolver a alfabetização e o letramento não é uma tarefa incutida a Educação Infantil, mas mesmo assim, deve ser introduzida já nesta etapa da vida escolar da criança, pois, assim facilitará o desenvolvimento do indivíduo nos anos iniciais do ensino fundamental, quando ele inicia seu processo de letramento e alfabetização, contribuindo afincadamente para a formação da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, A. **As Pesquisas na área da Educação Infantil e a História da Educação** – reconstruindo a história do atendimento às crianças pequenas do Brasil. 27^a Reunião Anual da Anped, 2004, Caxambu. Disponível em:<www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>. Acesso em: 12 mar. 2007.

BRAGAGNOLO, A. **A linguagem escrita na educação infantil:** discussões presentes no cenário acadêmico atual. 28^o Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2005. Disponível em:<www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt101289int.rtf>. Acesso em: 24 mar. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. **Referencial para Formação de professores.** Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial curricular para educação infantil.** Brasília, 1998, vol. I-II-III.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que completam. São Paulo. Cortez, 1989.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 29^a Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAIS, A. M. P. **Uma Abordagem Psicopedagógica.** 7. ed. São Paulo: Edicon, 1996.

PELLEGRINI, D. **Ler e escrever de verdade.** Nova Escola. São Paulo, n. 145, p.12, 2001.

ROCHA, E. A.C. **Pré- escola e escola:** unidade ou diversidade. 1991. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <www.ced.ufsc.br/~nee0a6/teses.html>. Acesso em: 30 março 2007.

_____. **O GT Educação da criança de 0-6 anos:** alguns depoimentos sobre a trajetória. 25^a Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2002. Disponível em:<www.anped.org.br/reuniões/25/encomendados/depoimentostrajetoriagt07.doc>. Acesso em: 8 abril 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** 2. ed. Atualizada. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação.** PNE nº 10.172. Brasília: Senado Federal, 2001.

_____. **Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Regional de Educação nº 02.** Brasília: CEB/CNE, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: revista da educação especial.** v.04, nº 1, Brasília: jan./jun. 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN, nº 9.394.** Brasília: Câmara Federal, 1996.

Editora
Philos

www.editoraphilos.com