

Educação & Ensino

ISSN: 2594-4444

Volume 2, Número 1, jan./jun. 2018



**Revista de Pedagogia
da Faculdade Ateneu**



Editor Chefe

Prof. Dr. Janote Pires Marques

Editoras Assistentes

Prof.^a Me. Emanuelle Oliveira da Fonseca

Prof.^a Me. Karla Colares Vasconcelos

Diretor Geral da Faculdade Ateneu (FATE)

Prof. Dr. Cláudio Ferreira Bastos

Diretor Administrativo e Financeiro

Prof. Dr. Rafael Rabelo Bastos

Diretor de Relações Institucionais

Prof. Dr. Cláudio Rabelo Bastos

Diretor Acadêmico

Prof. Dr. Valdir Alves Godoy

Coordenador de Pesquisa

Prof. Me. Jorge Lincolins Pereira Soares

Projeto e Design Gráfico

Francisco Erbinio Alves Rodrigues

Comitê Técnico

Prof.^a Me. Bárbara Pimenta de Oliveira

Prof.^a Esp. Cristiane Aragão de Pontes Cabral

Prof.^a Esp. Lucíola Lima Caminha Pequeno

Prof.^a Esp. Sílvia Letícia Martins de Abreu

Comitê Científico

Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior (UECE)

Prof.^a Dra. Helena de Lima M. Rodrigues Araújo (UECE)

Prof. Dr. Janote Pires Marques (FATE)

Prof. Dr. Jeimes Mazza Correia Lima (FATE)

Prof. Dr. João Carlos Rodrigues da Silva (FATE)

Prof.^a Dra. Keila Andrade Haiashida (UECE)

Prof.^a Dra. Lucicleide de Souza Barcelar (FATE)

Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues (UFC)

Prof. Dr. Sander Cruz Castelo (UECE)

Prof.^a Dra. Silvany Bastos Santiago (IFCE)

Ficha Catalográfica

Educação & Ensino [recurso eletrônico] / Revista de Pedagogia da Faculdade Ateneu. v. 2, n. 1, jan. / jun. (2018). – Fortaleza: Faculdade Ateneu (FATE). Educação Superior – graduação e pós-graduação, 2018.

86f

Semestral

Disponível em: <http://fate.edu.br/revista-educacao-e-ensino/>

ISSN: 2594-4444

1. Educação – Periódicos. 2. Ensino – Periódicos. I. Faculdade Ateneu. CDD 370.71.

Endereço para contato

Avenida Coletor Antônio Gadelha, 621

Bairro Messejana

Fortaleza, CE

E-mail: educacao.ensino@fate.edu.br



FORMAÇÃO PROFESSOR



EDITORIAL

A revista **Educação & Ensino** tem como objetivo publicar artigos científicos voltados para a pesquisa e para o ensino com foco na formação de professores. Aborda a Educação em suas múltiplas interfaces com as áreas do conhecimento e valoriza pesquisas que contribuem para a articulação teoria e prática na formação profissional inicial e continuada. A revista também se propõe veicular pesquisas sobre o ensino e a transmissão de saberes, em espaços escolares e não escolares. A revista **Educação & Ensino** tem periodicidade semestral, com publicações em junho e dezembro, e recebe artigos para avaliação em fluxo contínuo.

Editor Chefe

Prof. Dr. Janote Pires Marques

Sumário

APRESENTAÇÃO	5
(Prof. Dr. Janote Pires Marques)	
A LITERATURA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES	6
(Solma Regina Felix Alves e Fábio Nunes Assunção)	
O PAPEL DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
(Daniela Ferreira Fernandes e Cristiane Aragão de Pontes Cabral)	
A GESTÃO PEDAGÓGICA E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ALIANÇA NECESSÁRIA.....	30
(Luciana da Silva Oliveira e Emanuelle Oliveira da Fonseca)	
INCLUSÃO EDUCACIONAL: ASPECTOS LEGAIS × TANGÊNCIA ESCOLAR	42
(Esther Costa e Karla Colares Vasconcelos)	
SENTIDOS ATRIBUÍDOS À MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO POR PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE ROLIM DE MOURA – RO	49
(Silmara de Araújo Kraine, Francisca Valda Gonçalves e Eraldo Carlos Batista)	
CONTRIBUIÇÕES DO SOFTWARE “LUZ DO SABER” COMO FERRAMENTA TECNOLÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	63
(Zilda Alexandre Freitas e João Carlos Rodrigues da Silva)	
O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: DIMENSÕES DOCUMENTAIS E FORMATIVAS.....	77
(Alessandra de Oliveira Maciel, Maria de Lourdes da Silva Neta e Antônio Germano Magalhães Júnior)	
Normas para publicação.....	86

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que publicamos o mais um número da revista **Educação & Ensino**. Nossa expectativa é que esta publicação contribua para a produção e divulgação de trabalhos acadêmicos na área da educação, com foco na formação de professores.

Abrindo este número, o artigo *A literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental: importância e contribuição para a formação de leitores*, de Solma Regina Felix Alves e Fábio Nunes Assunção, discute o uso da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como sua importância na formação de futuros leitores. Os autores destacam que o uso da literatura infantil em sala de aula favorece as relações sociais das crianças, desenvolve senso crítico, a criatividade, a imaginação, além de ampliar o vocabulário dos alunos e o conhecimento do mundo.

O papel dos jogos e brincadeiras na educação infantil, de Daniela Ferreira Fernandes e Cristiane Aragão de Pontes Cabral, estuda como os educadores preparam suas atividades incluindo os jogos e brincadeiras e as contribuições que estas práticas podem oferecer na aprendizagem do aluno. Como resultado, as autoras apontam a contribuição dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da criança na sua aprendizagem, evidenciando o quanto é prazeroso e importante aprender brincando.

No artigo *A gestão pedagógica e as avaliações externas da educação básica: uma aliança necessária*, as professoras Luciana da Silva Oliveira e Emanuelle Oliveira da Fonseca debatem a concepção da gestão pedagógica acerca das avaliações externas, identificando de que forma essas avaliações contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. Os resultados da pesquisa apontam que, na concepção da gestão pedagógica, as avaliações externas são ferramentas importantes para o aprendizado dos alunos. Entretanto, nem sempre as avaliações externas são entendidas como um diagnóstico norteador para o ensino e aprendizagem, embora sejam alvo dos projetos pedagógicos desenvolvidos na escola.

Já o artigo *Inclusão educacional: aspectos legais x tangência escolar*, de Esther Costa e Karla Colares Vasconcelos, apresenta uma discussão sobre a concretude entre as normas estabelecidas pela Lei, no tocante às práticas de inclusão educacional, e a realidade consolidada em escolas públicas. A pesquisa aponta que ainda há muitas carências de suporte físico, estrutural e profissional para que o processo de Inclusão Educacional se apresente satisfatório e com resultados genuínos na vida dos educandos assistidos por essa política educacional, ultrapassando os limites assistencialistas e formando o cidadão em sua amplitude.

Silmara de Araújo Kraine, Francisca Valda Gonçalves e Eraldo Carlos Batista, no artigo *Sentidos atribuídos à medicalização na educação por professores de uma escola estadual do município de Rolim de Moura – RO*, analisam a compreensão dos professores acerca da medicalização como um desdobramento do processo dos problemas educacionais, bem como do desenvolvimento humano. Os resultados apontam que os professores possuem compreensão variada sobre a medicalização na educação e a maioria entende a medicalização como controle do “mau comportamento” do aluno.

Encerrando este número, Alessandra de Oliveira Maciel, Maria de Lourdes da Silva Neta e Antônio Germano Magalhães Júnior, no artigo *O curso de licenciatura em matemática: dimensões documentais e formativas*, trazem um estudo objetivando compreender a formação nos cursos de licenciatura em matemática em relação aos aspectos legais. Como resultado a pesquisa demonstrou que o projeto pedagógico do curso de licenciatura de matemática investigado atende ao que é exigido nas diretrizes curriculares nacionais, entretanto, também apontou fragilidade na relação entre conteúdos básicos da matemática e suas possíveis metodologias para a escola básica.

Desejamos uma boa leitura e agradecemos a todos que contribuíram para a publicação deste número

Janote Pires Marques
Editor-Chefe

A LITERATURA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

(Children's literature in the initial years of elementary school: importance and contribution for the formation of readers)

Solma Regina Felix Alves ¹
Fábio Nunes Assunção ²

RESUMO

O presente artigo teve como finalidade identificar o uso da literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como sua importância na formação de futuros leitores. Foi realizado um breve histórico da literatura infantil, enfatizando a leitura como recurso e facilitadora no processo de ensino-aprendizagem. Utilizou-se de pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, e, com propósito de nos aprofundarmos no tema, foi realizada uma pesquisa de campo, tendo como locus um colégio de ensino particular de Fortaleza, em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário com 10 questões, direcionado às professoras participantes da pesquisa. Buscou-se verificar em quais momentos a literatura infantil é utilizada, e de que forma pode ser uma aliada, favorecendo o intelecto, a criatividade, a imaginação, bem como o social, contribuindo para a formação de cidadãos críticos. Destacamos o papel do professor, pois ele é estimulador, orientador e mediador entre o aluno que está em formação e a literatura, que é a chave para o conhecimento. Concluímos com a pesquisa que o uso da literatura infantil em sala de aula favorece as relações sociais das crianças, desenvolve senso crítico, a criatividade, a imaginação, além de ampliar o vocabulário dos alunos e o conhecimento do mundo.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Criança. Escola.

ABSTRACT

This article aimed to identify the use of children's literature in the early years of elementary school, as well as its importance in the formation of future readers. A brief history of children's literature starts the article, emphasizing reading as a resource and facilitator in the teaching-learning process. We used a bibliographical research, with a qualitative approach, and, in order to deepen the subject, we carried out a field research, having as a locus a private school in Fortaleza, in classes of the 1st year of Elementary School. As an instrument of data collection, we used a questionnaire with 10 questions, directed to the teachers participating in the research. The research wanted to verify in what moments children's literature is used, and in what way it can be an ally, favouring the intellect, creativity, imagination, as well as social aspects, contributing to the formation of critical citizens. We emphasize the role of the teachers, since they are stimulators, guiding and mediating between the student who is in formation and the literature, which is the key to knowledge. We concluded through the research that the use of children's literature in the classroom favours children's social relations, develops critical sense, creativity, imagination, as well as expands students' vocabulary and knowledge of the world.

Keywords: Reading. Literature. Child. School.

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Ateneu. E-mail: solma.regina@yahoo.com.br

² Professor da Faculdade Ateneu. Mestre em Linguística Aplicada pela UECE. E-mail: fabionunes77@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

É preciso ler isto, não com os olhos, mas com a memória e a imaginação – Machado de Assis.

A literatura infantil é uma importante ferramenta na construção de uma educação de qualidade e constitui-se como peça fundamental na formação de novos leitores. Conseguimos, através da literatura, envolver simultaneamente, emoção e razão, despertando, com suas histórias, o imaginário das crianças. Ela é pensamento e arte, sendo alicerce fundamental na construção de adultos pensantes e críticos. Entendendo a literatura como o primeiro passo para uma educação de qualidade, considero plausível a seguinte problemática: como a literatura é trabalhada em salas de aula de turmas do 1º ano do ensino fundamental?

Compreende-se literatura como uma prática social necessária, uma atividade rica, prazerosa, interativa, que é capaz, ao mesmo tempo, de divertir e ensinar, informar e levar o leitor a lugares nunca antes imaginados, servindo assim, como agente de formação, seja através do diálogo ou nas atividades literárias desenvolvidas pela escola. Como diz Coelho (1991), a literatura infantil é, antes de tudo, literatura e arte, um fenômeno de criatividade, e é isso que precisa estar presente em sala de aula. A literatura também faz sua contribuição para a formação do ser humano, desenvolvendo nele reflexão e o espírito crítico. Podemos ampliar a citação de Coelho e afirmar que ler é atribuir sentidos. Deste modo, não se pode negar a importância da literatura na formação dos sujeitos.

Sabemos que estimular a leitura não é algo fácil a se realizar e que não é somente competência da escola. Porém, em um país como o nosso, no qual muitas crianças não têm acesso a livros, revistas e jornais, a escola acaba sendo um dos únicos espaços em que esse acesso é facilitado. A escola, responsável pela formação integral do aluno, pode contribuir, criando situações e atividades que favorecem o contato do educando com o mundo literário, criando situações que estimulem o gosto e o hábito por ler, e contar histórias. Conforme o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil:

Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida. (BRASIL/RECNEI, 1998, p. 143).

A Literatura é o mundo de portas abertas e nos convida a conhecer esse mundo maravilhoso e cheio de possibilidades, descobertas, acontecimentos, estimulando a imaginação e o saber. Para despertar nas crianças o gosto pela leitura, é fundamental que os professores sejam eles mesmos grandes entusiastas dos livros.

Considerando a importância da literatura infantil como instrumento de transformação social – construindo a personalidade e desenvolvendo o intelecto das crianças e contribuindo para a formação de leitores críticos no futuro –, colocamos como objetivo geral desta pesquisa compreender como a literatura é trabalhada em turmas do 1º ano do ensino fundamental. Para atingir esta compreensão, buscou-se identificar em que momentos a literatura está presente em sala de aula, detectar aspectos relevantes sobre a escolha e utilização de obras literárias em sala de aula, e observar até que ponto as atividades de literatura valem nota. É importante lembrar que, a partir do momento que a criança entra em contato com o universo literário, já se inicia o desenvolvimento das habilidades que a levarão a se tornar um leitor eficiente, levando a se reconhecer enquanto indivíduo e ser social.

O interesse na temática surgiu a partir de reflexões sobre o uso da literatura infantil em sala de aula e sua contribuição como ferramenta de aprendizagem no contexto escolar e social no contato de um dos pesquisadores com os alunos, através dos estágios realizados, onde foi possível observar seu uso no ambiente escolar. Além disso, a pesquisa se justifica porque acreditamos que ela possa contribuir de forma significativa para a comunidade acadêmica e escolar, como incentivo e reflexão ao uso da literatura infantil na formação de leitores, através da construção do conhecimento.

O presente trabalho está organizado da seguinte maneira: após esta primeira seção introdutória, é apresentada a fundamentação teórica, na seção 2, que contém os autores e textos utilizados como base para a pesquisa. Em seguida, a seção 3, metodologia, descreve as ferramentas e passos executados para a coleta dos dados da pesquisa. O resultado e a discussão acerca da análise dos dados coletados são apresentados na seção 4. Finalmente, a seção 5 contém a conclusão do trabalho, com as considerações finais sobre todos os aspectos da pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para conceituar a literatura e sua importância, iniciamos esta seção apresentando concepções de infância segundo Zilberman (1985); em seguida, é apresentada a história da literatura infantil, com uma discussão sobre seu início, segundo Carvalho (1982) e Cunha (1999), e a introdução da literatura infantil no Brasil, conforme Lajolo & Zilberman (2004); completando a temática, apresentamos as autoras Coelho (1991) e Sandroni (1987), que abordam Monteiro Lobato e sua contribuição para a literatura infantil. A seção apresenta, então, a importância da literatura infantil, e vem abordar as considerações sobre seu uso e sua importância na vida das crianças, através dos pressupostos teóricos de Abramovich (2004), Busatto (2003) e Zilberman (1984). O último assunto tratado nesta seção é a escola e a formação do leitor, onde se discute a interação entre literatura e escola, segundo Zilberman & Lajolo (1985), Abramovich (2005), Brasil (2001) e Cadematori (1987).

2.1. Concepções de “infância” e origem da Literatura Infantil

Para pensarmos em literatura infantil, faz-se necessário pensarmos no seu leitor, a criança. Até o século XVII, as crianças conviviam igualmente com os adultos, ou seja, não havia um mundo infantil ou algo dedicado exclusivamente às crianças. Portanto, não se escrevia para crianças. Segundo Regina Zilberman,

(...) a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma

nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (ZILBERMAN, 1985, p.13).

A história da literatura infantil teve início em meados do século XVIII. De acordo com a concepção de criança que se tinha na época, este é o período no qual o conceito de “criança” começou a mudar e ela deixou de ser vista como um mini adulto. A partir deste momento, a criança passa a ser considerado como tal, e um tipo de literatura foi desenvolvido pensando nela, tipo esse denominado literatura infantil. Antes disso, no século XVII, foram escritos alguns contos de fada, que são considerados pioneiros da literatura infantil. Entre seus principais autores encontra-se Charles Perrault:

A Literatura Infantil tem seu início através de Charles Perrault, clássico dos contos de fadas, no século XVII. Naturalmente, o consagrado escritor francês não poderia prever, em sua época, que tais histórias, por sua natureza e estrutura, viessem constituir um novo estilo dentro da Literatura, e elegê-lo o criador da Literatura da Criança. (CARVALHO, 1982, p. 77).

Entre suas diversas obras, merecem destaque: *Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, O Gato de Botas, Cinderela, Barba Azul e O Pequeno Polegar*.

Nesse período, a infância tem maior visibilidade e tem início a preocupação com o desenvolvimento da criança e suas necessidades. Com isso, a literatura infantil passa a ter maior interesse e mais crescimento, porém, sempre com caráter pedagógico. A infância passa a ser definida como um período de fragilidade, de um ser ingênuo e indefeso que precisa de proteção e cuidados especiais. Segundo Cunha,

A história da literatura infantil começa a delinear-se no exercício do século XVIII, quando a criança pelo que deveria passar a ser considerado um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos a receber uma educação especial que a preparasse para a vida adulta. (CUNHA, 1999, p. 22).

No Brasil, a Literatura Infantil surgiu muito tempo depois, com a implantação da imprensa Régia, em 1808. Neste momento, começam a ser publicados livros para crianças:

(...) a tradução de *As Aventuras Pasmosas do Barão de Munschausenn* e, em 1818, a coletânea de José Saturnino da Costa Pereira, *Leitura para Meninos*, contendo uma coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras, e um diálogo sobre geografia, cronologia, história de Portugal e história natural. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004. p. 23).

Segundo Lajolo & Zilberman (2004), as publicações eram esporádicas e insuficientes para caracterizar uma produção literária no país.

Com a urbanização, a sociedade passou a optar por publicações modernas e direcionadas para diferentes públicos. Um exemplo é a publicação da revista infantil, *O Tico-tico*, em 1905. O sucesso do lançamento, a longa permanência da revista no cenário editorial, a importância dos seus personagens na construção do imaginário infantil nacional, com isso aos poucos, foram surgindo novas obras, resultando em vários autores, como Olavo Bilac e Euclides da Cunha. Em um país em transformação, começava o empenho por uma literatura infantil brasileira (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007. p. 23).

Em uma dessas aparições, surgiu Monteiro Lobato, um dos mais brilhantes escritores da literatura infantil. Em 1914, criou sua primeira história voltada para o público infantil: *A Menina do Nariz Arrebitado*. Este livro foi adotado nas escolas públicas e fez tanto sucesso que muitos outros foram escritos com os personagens do *Sítio do Pica Pau Amarelo*. Conforme Coelho,

A Monteiro Lobato coube a fortuna de ser, na área da Literatura Infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o de hoje. Fazendo a herança do passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador que a Literatura Infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o nosso século exigia. (COELHO, 1991, p. 25).

Para Lobato, o contato das crianças com a literatura, desde ainda muito jovens, desperta a imaginação e cativa-as para a experiência leitora, como também possibilita que tenham mais facilidade em desenvolver o interesse pelos livros.

Lobato também valorizou o folclore nacional. *Pedrinho e Narizinho* viraram exploradores do universo ficcional, no qual encontram todos os seres fantásticos, como o Saci, a Cuca, a Mula-sem-cabeça, a Iara, o Lobisomem, entre outros, que levam os leitores a compreenderem um pouco mais da cultura brasileira. Para Sandroni,

Com Lobato, os pequenos leitores adquirem consciência crítica e conhecimento sobre inúmeros problemas concretos do país e da humanidade em geral. (...) Sem coleiras, pensando por si mesma, a criança vê, num mundo onde não há limites entre realidade e fantasia, que ela pode ser agente de transformação. (SANDRONI, 1987, p. 53).

No período de 1930 a 1960, as obras literárias foram substituídas por cartilhas, histórias em quadrinhos e livros informativos. Somente em meados de 1970, a literatura infantil é redescoberta e considerada como fator importante no desenvolvimento cultural e intelectual da criança.

2.2. A importância da Literatura Infantil

A Literatura Infantil normalmente está presente em nossas vidas muito antes da leitura e da escrita, seja através dos contos de fadas, canções de ninar ou até mesmo nas histórias que os pais contam aos filhos na hora de dormir. O conhecimento da literatura suscita experiências culturais e históricas, leva o leitor a se reconhecer enquanto indivíduo e ser social, abrindo assim um caminho de sonhos e possibilidades.

Ouvir histórias é viver um momento de gostosuras, de prazer, de divertimento dos melhores (...) é encantamento, é dedução (...) O livro da criança que ainda não lê é a história contada (...) Uma das atividades mais fundantes, mais significativas, mais abrangentes e suscitadoras dentre tantas outras é a de que decorre do ouvir uma boa história. (ABRAMOVICH; FANNY, 2004. p. 24).

A importância da literatura infantil se dá no momento em que a criança toma contato oralmente com ela e não somente ao se tornar leitor. Ler história para crianças é estimular a imaginação, é ter curiosidades respondidas, e tentar buscar em seus pensamentos outras possibilidades para os personagens. Ao ouvir histórias, as crianças sentem diversos tipos de emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar e o medo, pois, através das histórias, se ouve, se enxerga e se sente com os olhos da imaginação. Segundo Busatto,

O hábito de ouvir histórias desde cedo ajuda na formação de identidades; no momento da contação, estabelece-se uma relação de troca entre contador e ouvintes, o que faz com que toda a bagagem, cultural e afetiva destes ouvintes venha à tona, assim levando-os a ser quem são. Contar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser. (BUSATTO, 2003, p. 10).

O estímulo à leitura desde bebê e o contato com os livros e suas figuras colaboram para que a criança se torne muito mais preparada para os estudos, para o trabalho e para a vida no futuro. Isto quer dizer que o contato com os livros pode mudar o futuro das crianças. Podemos perceber alguns benefícios de sua utilização, começando em casa e sendo continuada no ambiente escolar.

- Amplia o nosso conhecimento geral: a leitura expande nossas referências e nossa capacidade de comunicação.
- Aumenta nosso vocabulário: graças aos livros, descobrimos novas palavras, e até como utilizar essas palavras.
- Emociona e causa impacto: quem nunca se sentiu triste ou feliz ao chegar ao final do livro? A literatura traz à tona as emoções de crianças e adultos.
- Estimula a criatividade: ler é fundamental para soltar a imaginação, por meios dos livros criamos lugares, situações, personagens.

As pessoas aprendem a ler antes de serem alfabetizadas, desde pequenas somos conduzidos a entender um mundo que se transmite por meio de letras e imagens. O prazer da leitura, oriunda da acolhida positiva e da receptividade da criança, coincide com um enriquecimento íntimo, já

que a imaginação dela recebe subsídios para a experiência do real, ainda quando mediada pelo elemento de procedência fantástica. (ZILBERMAN, 1984, p. 107).

A literatura infantil tem muitos objetivos. Entre eles, o de servir de agente de formação na sociedade, que vive em constante transformação, seja no convívio do leitor com o livro, seja no diálogo ou nas atividades literárias pela escola.

2.3. A escola e a formação do leitor

Ensinar o aluno a ler e escrever é um dos principais objetivos da escola, pois a escrita e a leitura contribuem significativamente com a informação, a formação social e profissional, fazendo com que seus alunos sejam conhecedores de seus direitos e participantes da cidadania.

Para Magda Soares, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade Federal de Minas Gerais (Ceale/UFMG), esse aprendizado chama-se letramento: É o convívio da criança desde muito pequena com a literatura, o livro, a revista, com as práticas de leitura e escrita. Não basta ter acesso aos materiais, as crianças devem ser envolvidas em práticas para aprender a usá-los, rodas de leitura, contação de história, leitura de livros, sistema de malas de leitura, casinhas, de cantinhos, mostra literária, brincadeiras com livros. Edmir afirma que “a criança pode não saber ainda ler e escrever, mas ela produz texto: ela fala, pensa, se expressa”. Segundo Magda, um programa de formação de leitores deve se preocupar também com o desenvolvimento do professor com o leitor, porque se a pessoa não utilizar e não tiver prazer no convívio com o material escrito, é muito difícil passar isso para as crianças. (MARICATO, 2005, p.18).

A escola tem fundamental importância, porque ela é o agente ideal para a formação cultural do indivíduo. Ela é o espaço privilegiado onde deverão ser lançados desafios que abrirão caminhos na mente humana rumo à aprendizagem. Segundo Cunha,

A literatura infantil influi e quer influir em todos os aspectos da educação do aluno. Assim, nas três áreas vitais do homem (atividade, inteligência e afetividade) em que a educação deve promover mudanças no comportamento, a literatura infantil tem meios de atuar. (CUNHA, 1974, p.45).

A Literatura Infantil no processo educacional vem apresentando grandes benefícios para a formação da criança pelo hábito da leitura. Este hábito desenvolve na criança a capacidade de entender melhor o mundo, de criar senso crítico, mais facilidade para interpretar e narrar diversos textos, como também critérios para o conhecimento da língua e grafia das palavras:

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, pois de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o em um ser crítico perante sua circunstância: e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante. (ZILBERMAN; LAJOLO, 1985, p. 25).

Acredita-se que, a partir do entusiasmo que a criança adquire com os livros, surgirá também seu interesse em aprender o código escrito:

A literatura infantil, nesta medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda à cultura – a de conhecimento do mundo e do ser. (ZILBERMAN; LAJOLO, 1985, p.25).

Podemos hoje encontrar muitos educadores que reforçam a importância do uso da literatura em sala de aula, porém entendemos que seu uso deverá acontecer a partir de uma mediação do professor e aluno e ainda com textos apropriados e que tenha algum significado para a criança e sua realidade. Segundo Lajolo (1994, p.15), “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”.

Mesmo consciente da importância da literatura na escola, ainda existem diversas preocupações em relação a escolha do livro, sua finalidade, ou como atingir positivamente o aluno, levando-o a pensar, questionar, fazendo com que a criança crie a partir de uma história várias versões de acordo com o que foi interiorizado por ela e a partir de sua imaginação, preocupa-se com o método ideal a ser trabalhado pelos professores em busca de atingir os objetivos propostos em relação ao uso da literatura infantil.

O professor que trabalha com literatura infantil deve entender que seu papel na sala de aula é de extrema importância, pois ele é o estimulador, orientador e mediador entre o aluno que

está em formação e a literatura que é a chave para o conhecimento. O livro infantil, sendo escolhido de forma adequada, pode favorecer a aprendizagem, e a organização do pensamento, estimulando o imaginário infantil.

Para que a literatura seja enriquecedora para o aluno, Pinheiro (2008) afirma:

Para o exercício do trabalho com a literatura em sala de aula, é necessário que o professor tome consciência do seu papel, enquanto mediador entre a obra e o aluno; para que este reorganize seu conhecimento e sua consciência – de – mundo, é imprescindível que antes o professor reorganize também seus conhecimentos e consciência do mundo. Sendo assim o profissional de educação deve se orientar em três direções essenciais, o da literatura, como um leitor atento, crítico e constante; da realidade social, como um cidadão consciente de seu papel transformador, de seu espírito crítico e criativo; e da experiência docente, buscando como profissional competente, novas formas de despertar em seus alunos o gosto pela leitura e a posição crítica frente a mesma, transformando-os em leitores autônomos.

3. METODOLOGIA

A escolha do tema e a finalidade da pesquisa estão relacionados a compreender como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento do hábito de ler desde a educação infantil. Para atingir os objetivos da pesquisa, foi realizada, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, de caráter exploratório, a partir de livros, artigos científicos e blogs de educação. Em seguida, foi realizada uma pesquisa de campo, na qual foram feitas observações e entrevistas com duas professoras da escola Vicente Peixoto.

A presente pesquisa possui um caráter qualitativo, justificado por Minayo (1996), que o define como

aquele capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. (MINAYO, 1996, p.10).

Quanto às técnicas utilizadas para a preparação das ferramentas e coleta de dados, considera-se que a pesquisa possui características de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Conforme esclarece Boccato,

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referências teóricas publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação. (BOCCATO, 2006, p. 266).

Conforme define Santos sobre pesquisa de campo (SANTOS, 1999), trata-se daquela que recolhe dados *in natura*, como percebidos pelo pesquisador. Normalmente, a pesquisa de campo se faz pela observação direta, levantamento ou estudo de caso.

Para responder os questionamentos e atingir os objetivos da pesquisa, optou-se pela utilização de um questionário semiestruturado como ferramenta para a coleta dos dados. Conforme Triviños (1987, p.146), “a entrevista semiestruturada tem como característica o questionamento e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. Contendo dez perguntas, o questionário foi respondido por duas professoras formadas no curso de Pedagogia, regentes de turmas do 1º ano do ensino fundamental. Neste trabalho, iremos nos referir a elas como “Professora A” e “Professora B”. A Professora A, 34 anos, é formada pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), e atua há cinco anos na área da educação. A Professora B, 41 anos, é formada pelo Instituto Dom José de Educação, e está na área de educação há três anos.

A escolha das professoras aconteceu porque ambas fazem parte de um projeto de leitura, que trabalha com a literatura dentro e fora de suas salas de aula. Neste projeto, é realizada a leitura dos livros em sala de aula e eles são também levados pelos alunos para casa, semanalmente. Isto acontece para que as crianças possam vivenciar as histórias em seu ambiente familiar. Após a leitura, todas as crianças expõem suas ideias sobre o livro, e também têm a oportunidade de colocar no papel em forma de desenho.

A pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Particular Vicente Peixoto, que tem em sua direção a Sra. Maria do Carmo. A escola está localizada no Bairro São João do Tauapé, em Fortaleza/Ceará. As etapas de ensino realizadas no ambiente da escola são: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A escola possui quinze salas de aula, biblioteca, parque infantil, laboratório de informática, quadra esportiva, sala de danças, auditório, anfiteatro e espaço de leitura, com diversos livros em todas as salas de aula.

4. ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa surgiu do interesse em compreender como as professoras de uma instituição de ensino desenvolvem o uso da literatura com seus alunos. Na busca por esta compreensão, foram feitas a cada professora dez perguntas sobre o uso da literatura em sala de aula. As respostas a este questionário foram divididas em três blocos, para orientar a análise dos dados.

4.1. Primeiro bloco de respostas

Nesse primeiro bloco, buscamos, através das respostas das professoras e dos teóricos da pesquisa, observar até que ponto as atividades de literatura valem nota. O questionário apresentado às professoras iniciou-se com as seguintes questões, que se encontram acompanhadas de suas respectivas respostas:

1. As atividades de literatura valem nota em sua sala de aula?

Professora A	Professora B
Não, diretamente. É somada com as notas das atividades.	Sim

2. Se vale nota, como ela é calculada?

Professora A	Professora B
É somada com as notas das atividades	Trabalhamos com conceitos: ótimo, bom, regular. Este é atribuído de acordo com os objetivos alcançados.

3. Se não, qual o objetivo das atividades de literatura?

Professora A	Professora B
Estimular o prazer pela leitura; desenvolver a capacidade de ouvir; trabalhar linguagem oral e escrita.	[Não respondeu]

Observa-se que as professoras não limitam o trabalho com a literatura desenvolvido em sala a uma avaliação escrita e tradicional. As avaliações são realizadas através de observações, que ocorrem a partir do uso da literatura no ambiente escolar. Os conceitos de avaliação e as notas são incorporadas às atividades realizadas por eles em sala de aula.

A prática da leitura é realizada com o intuito de contribuir com o aprendizado dos alunos do 1º ano do ensino fundamental. Seu uso acontece de forma planejada e é conduzida atividade de avaliação, sendo esta utilizada como instrumento na prática educacional, para verificar se os objetivos propostos foram alcançados. Conforme Soares (2008).

(...) na escola eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando a aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação. De certa forma, a escola autonomiza as atividades de leitura e de escrita em relação a suas circunstâncias e uso sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento. (SOARES, 2008, p.107).

Podemos observar na citação do autor que as atividades realizadas no ambiente escolar têm por objetivo a análise do que foi aprendido pe-

los alunos, indo ao encontro das colocações das professoras, que nos dizem que a literatura trabalhada com seus alunos é avaliada por elas e suas notas são incorporadas às atividades realizadas por seus alunos, respondendo ao nosso questionamento em observar até que ponto as atividades de literatura valem nota.

Ainda no primeiro bloco, observamos que a Professora A se mostra uma entusiasta do uso da literatura infantil em suas aulas, e reforça sobre as contribuições da literatura em desenvolver a capacidade de ouvir da criança, estimula o prazer em ler, trabalhando a linguagem oral e escrita. Observa-se, a partir da resposta da professora, que ela considera o uso da literatura infantil uma ferramenta de auxílio ao seu trabalho pedagógico, colaborando efetivamente no desenvolvimento dos seus alunos. Isto está de acordo com Abramovich (1993), quando diz que

(...) é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias (...) escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, é ser leitor e ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo. (ABRAMOVICH, 1993, p.16).

4.2. Segundo bloco de respostas

Buscamos, com as respostas das professoras entrevistadas e o referencial teórico desenvolvido nesta pesquisa, atender ao segundo objetivo específico que é verificar em que momentos a literatura infantil está presente nas salas de aula pesquisadas.

4. Qual é a carga horária das atividades de literatura?

Professora A	Professora B
Não, diretamente. É somada com as notas das atividades.	Sim

5. Qual é a carga horária das atividades de literatura?

Professora A	Professora B
[Não respondeu]	Todas as sextas-feiras com o projeto de leitura.

6. Existem atividades que os alunos fazem em casa?

Professora A	Professora B
Sim, o projeto de leitura.	Sim, semanalmente.

7. Se sim, como é feito o acompanhamento/correção?

Professora A	Professora B
A correção é feita quando o aluno trás o livro na segunda-feira.	Nas segundas-feiras, quando as atividades retornam.

Podemos perceber, pelas respostas que obtivemos no segundo bloco, que o uso da literatura tem um papel importante em sala de aula, onde são realizadas leituras de livros infantis com a participação da família, através do projeto de leitura. Neste projeto, as crianças levam para casa um livro na sexta-feira, e a família participa junto com a criança da leitura deste livro.

Deixar as crianças levarem um livro para casa, para ser lido junto com seus familiares, é um fato que deve ser considerado. As crianças desde muito pequenos, podem construir uma relação prazerosa com a leitura. Compartilhar essas descobertas com seus familiares é um fator positivo nas aprendizagens das crianças, dando sentido mais amplo para a leitura. (BRASIL, 1998, p.135).

A Literatura deve presente na vida das crianças desde muito antes da leitura e escrita, seja através das cantigas de roda, das histórias contadas por nossos pais, avós e tios. Dessa forma, a escola deve proporcionar esse espaço, esse tempo destinado ao uso da contação de histórias, de manusear os livros, de contar e recontar, de deixar que se encantem, que imaginem a história do seu jeito. Abramovich (1997) relata:

Ao ler uma história a criança também desenvolve todo potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, dividir, questionar (...). Pode sentir-se inquieta, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião (...) E isso não sendo feito uma vez ao ano (...) mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente, o que não significa trabalhar em cima de um esquema rígido e apenas repetitivo. (ABROMOVICH, 1997, p.143).

Pode-se observar que a literatura não é uma ferramenta de uso diário na turma do 1º ano, porém seu uso é relevante. A literatura é trabalhada às sextas-feiras, conforme o plano de aula, constituindo o projeto de leitura da escola. A leitura se estende aos finais de semana, com o auxílio da família, e é discutida com a interação da turma e intervenção da professora nas segundas-feiras. Através das afirmativas das professoras em relação aos momentos reservados para o trabalho que é desenvolvido, conseguimos atender ao nosso segundo objetivo específico quando levantamos a questão: em que momentos está presente a literatura infantil em sala de aula?

4.3. Terceiro bloco de respostas

Neste bloco, as questões foram organizadas com o objetivo de que as respostas possam detectar aspectos relevantes sobre a escolha e utilização das obras literárias nas salas de aula.

8. Em sua opinião qual a importância da literatura infantil na sala de aula?

Professora A	Professora B
Compreender as mensagens que as histórias transmitem, desenvolver o senso crítico, a criatividade e o prazer pela leitura.	Enorme, pois amplia imaginação, vocabulário, conhecimento do mundo.

9. Qual (ou quais) os critérios que utiliza na escolha dos livros que lê para as crianças? (Pode selecionar mais do que uma opção)

Professora A	Professora B
De acordo com a faixa etária; Para motivar ou iniciar temas Que promovam a aquisição de valores.	De autores conhecidos Que promovam a aquisição de valores. Com assuntos que complementem outros temas trabalhados em sala de aula.

10. Você percebe se as atividades de literatura facilitam (ou não) no processo de ensino-aprendizagem das crianças? Por quê?

Professora A
Facilitam. Enquanto o adulto faz a leitura, o aluno vai acompanhando, reconhecendo as palavras lidas, amplia o vocabulário, a criatividade
Professora B

Sim, facilitam. Porque o livro de literatura infantil sempre desperta a curiosidade, o desejo pela leitura. Dele podemos tirar palavras geradoras, aprender novas palavras e significados. Além disso, a literatura infantil é grande aliada nos conteúdos curriculares.

Referente ao terceiro bloco do questionário, podemos perceber que a literatura tem um papel transformador para o desenvolvimento das crianças. Através do contato com os livros e com as histórias, mesmo antes do desenvolvimento da leitura pelas crianças, o ato de ser um leitor ouvinte contribui para que o aluno reconheça as palavras lidas, além de ampliar o seu vocabulário e sua criatividade.

Através da literatura, os alunos passam a compreender as mensagens que as histórias transmitem. A literatura é um mundo novo a ser desvendado em cada leitura. Através da leitura, a criança conhece lugares nunca antes imaginados. Abramovich (1997, p.23) diz que "o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra)".

A citação de Abramovich é condizente com as respostas das professoras, quando afirmam que o uso da literatura facilita a compreensão, fazendo com que os alunos reconheçam as palavras, ao mesmo tempo que amplia seu vocabulário e criatividade, sendo a literatura uma aliada nos conteúdos curriculares.

A literatura contribui de forma significativa para o desenvolvimento de todas as disciplinas. Na matemática, por exemplo, o aluno deve saber ler e interpretar os textos para entender o que se pedem os enunciados. Quanto mais cedo a criança tiver contato com os livros, desenvolvendo o prazer pela leitura, maior será a probabilidade de se tornar um adulto leitor.

Ao responder o último bloco de questões, as professoras são unânimes em afirmar que o uso da literatura contribui com o aprendizado das crianças a partir da curiosidade, e o desejo da criança em descobrir outras histórias. Com seu uso, as crianças aprendem novas palavras, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem.

Também foi possível observar, através das respostas das professoras, que a escolha dos livros trabalhados com seus alunos não é realizada de forma aleatória. As professoras realizam a escolha com a intenção de que as obras possam ser trabalhadas através de certos valores. Os autores também são relevantes para a escolha. Abramovich (1997) faz sugestões de livros com temáticas engraçadas, livros que falam sobre o tédio, aborrecimento, mau humor, lamentação, incompetência adulta; até livros que dão sustos, poesias que brincam com palavras, poesias que rimam, poesias com ritmo, poesias que falam de sensações e sonhos e poesias sobre a vivência infantil.

No último bloco de respostas, as questões atenderam ao nosso último objetivo específico ao detectar aspectos relevantes na escolha e utilização dos livros infantis. Percebemos, a partir das respostas, que o livro infantil vai além de linhas e figuras; ele é transmissor de valores, facilitador de aprendizagem. Além disso, as escolhas dos livros trabalhados em sala de aula contam com sugestões que, de alguma forma, possam contribuir para a construção dos valores dos alunos.

5. CONCLUSÃO

Através da revisão bibliográfica, da pesquisa de campo, das observações e questionários aplicados, partindo do objetivo inicial de analisar o uso da literatura infantil em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, foi possível evidenciar a importância da literatura infantil para a formação de novos leitores e seu uso como ferramenta na construção do conhecimento, tendo a escola como espaço privilegiado para esse desenvolvimento. A literatura infantil no processo educacional apresenta diversos benefícios para a formação da criança, que adquire mais facilidade em aprender, estímulo de criatividade, concentração e imaginação.

Através da pesquisa de campo, pôde-se observar que a escola pesquisada oferece condições de se trabalhar a literatura frequentemente em seu espaço, por dispor de uma grande biblioteca, além de estantes com livros infantis em todas as salas. O trabalho com a literatura é mediado pela professora, e as crianças participam do momento relatando o livro que leram, o que entenderam, falam sobre seus personagens preferidos, o que elas gostaram e o que mudariam na história. Durante esse momento, os alunos são levados a refletir sobre a história.

A partir dessa pesquisa, pode-se perceber que a literatura infantil é uma atividade prazerosa, sendo parte do processo de aprendizagem, contribuindo para a imaginação, o pensamento, criação e avanços na leitura e escrita dos alunos. A partir do relato das professoras, verifica-se que seu uso contribui para a construção do aprendizado dos seus alunos.

Finalmente, acreditamos que a presente pesquisa pode contribuir de forma significativa para a comunidade acadêmica e escolar, como incentivo e reflexão ao uso da literatura infantil na formação de leitores, através da construção do conhecimento.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**. Gostosas e Bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BRASIL, MEC Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 3: Conhecimento do Mundo. Brasília, 1998.
- BUSATTO, C. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CADEMATORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CARVALHO, B. V. **Literatura infantil**: visão histórica e crítica. São Paulo: Ática, 1982.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise e prática. São Paulo: Ática, 1991.
- CUNHA, M. A. A. **Como ensinar literatura infantil**. 3 ed. São Paulo: Discubra, 1974.
- _____. **Literatura infantil**: Teoria e prática. 18 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.
- MARICATO, A. **Revista criança do professor de educação infantil**. Acesso em 6 de novembro de 2017. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf/revcrian40.pdf>
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- PINHEIRO, C. E. B. **Soletrando**: Por que literatura? 2008. Acesso em: 6 de outubro de 2017. Disponível em: <<http://www.folhadaregio.com.br/2.633/soletrando-por-que-literatura-1.93127>>.
- SANDRONI, L. **De Lobato a Bojunga**: as reinvenções renovadas. Rio de Janeiro: Agir, 1987.
- SANTOS, S. R. **A metodologia científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP e A, 1999.
- SOARES, M. **A alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1985.
- _____. **Literatura infantil Brasileira**: História e histórias. 6 ed. São Paulo: Ática, 2004.
- _____. **A literatura infantil na escola**. 4 ed. São Paulo: Global, 1985.

Recebido em 20/03/2018
Aprovado em: 24/05/2018

O PAPEL DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

(The role of games and play in early childhood education)

Daniela Ferreira Fernandes¹
Cristiane Aragão de Pontes Cabral²

RESUMO

O presente artigo estuda o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil. A questão-problema aborda o seguinte questionamento: como os educadores preparam suas atividades incluindo os jogos e brincadeiras e quais contribuições podem oferecer na aprendizagem do aluno? Com o objetivo principal de conhecer o papel dos jogos e brincadeiras em sala de aula. De forma específica, identificar quais são os jogos desenvolvidos, diferenciar jogo e brincadeira e identificar se existem dificuldades do professor em inserir tal atividade no seu planejamento. As metodologias utilizadas na pesquisa foram: bibliográfica, de campo e levantamento. Para isso foram observadas quatro turmas do infantil II, III, IV, V e entrevista estruturada realizada com as professoras regentes. Obtendo-se como resultado a importância dos jogos e brincadeiras no planejamento de sala de aula contribuindo para o desenvolvimento da criança na sua aprendizagem e mostrar o quanto é prazeroso e importante aprender brincando.

Palavras-chave: Jogos. Brincadeiras. Aprendizagem. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article studies the role of games and play in Early Childhood Education. The problem question addresses the following question: how do educators prepare their activities including games and what contributions can they offer in student learning? With the main objective of knowing the role of games and play in the classroom. Specifically, identify which games are developed, differentiate play and play and identify if there are difficulties of the teacher to insert such activity in their planning. The methodologies used in there search were: bibliographical, field and survey. For this, four classes of children II, III, IV, V and structured interviews with the teachers were observed. As a result, the importance of game and play in classroom planning contributes to the child's development in their learning and to show how enjoyable and important it is to learn to play.

Keywords: Games. Just kidding. Learning. Child education.

¹Graduada em Pedagogia pela Faculdade Ateneu (FATE). E-mail: daniiferreira_@hotmail.com

²Professora do curso de Pedagogia da Faculdade Ateneu (FATE). E-mail: cristiane.aragao@fate.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Tem como objetivos conhecer o papel dos jogos e brincadeiras em sala de aula, identificar quais são os jogos desenvolvidos, diferenciar jogo e brincadeira, identificar dificuldades do professor em inserir tal atividade no seu planejamento. Sendo viabilizado por meio de pesquisa de campo, feita no Colégio Mundo Feliz³, e entrevista estruturada com as quatro professoras⁴ regentes das turmas de infantil II, III, IV e V. O problema que norteou este artigo foi como os educadores preparam suas atividades incluindo os jogos e brincadeiras e quais contribuições essas atividades podem oferecer na aprendizagem do aluno.

A criança aprende e se desenvolve brincando. Autores importantes, como Kishimoto (2011), apontam para situações que comprovam que a aprendizagem na Educação Infantil se torna mais significativa quando os jogos e brincadeiras entram em cena no âmbito educacional.

De acordo com Nallin (2005) o termo jogo vem do latim *incus* que tem como significado gracejo, brincadeira, divertimento. O jogo tem o poder de despertar, estimular o interesse do aluno para tal atividade, fazendo-o que fique mais atento e se tome mais divertida a aprendizagem. Já a brincadeira ocorre de forma mais espontânea, a criança nasce com o instinto de brincar. Confirmando essa informação, basta comparar a realização de um jogo da memória e a brincadeira de boneca, sendo ambas necessárias para o desenvolvimento da criança.

Atividades em sala de aula tais como: jogos e até mesmo brincadeiras devem ser apresentadas gradativamente, respeitando a maturação e idade da criança para que a proposta e o objetivo de tal atividade sejam alcançados.

³Nome fictício da Instituição de Pesquisa.

⁴Nomes das professoras serão substituídos por letras A, B, C e D.

Ao observar uma simples brincadeira a criança se desenvolve, aprimorando a observação, comparação, imaginação e reflexão, criando valores, além disso, possibilita ao educando a agir de forma mais autônoma. Vale ressaltar que os jogos e brincadeiras não são apenas um entretenimento para as crianças, mas uma atividade que garante resultados positivos no seu processo de aprendizagem, mesmo que seja uma brincadeira de empilhar caixas.

Uma maneira interessante de introduzir o jogo na formação de uma criança é no momento em que ela descobre o universo mágico da leitura e escrita, no processo de alfabetização e letramento. Através de jogos educativos, como o de formar palavras observando sua imagem, pode haver um resultado gratificante tanto para o professor quanto para o aluno, pois os objetivos podem ser alcançados de forma mais fácil. O interesse do mesmo em querer “escrever” e acertar o nome da figura que ele está observando é enorme, a felicidade de conseguir é maior ainda, por esse motivo, é possível juntar o divertido com a seriedade do conteúdo como proposta pedagógica. Mas nem todo jogo ou brincadeira pode ser considerado como uma ferramenta de aprendizagem; cabe ao professor analisar a atividade, suas estruturas curriculares, conhecer a necessidade do aluno antes de ser levado à sala de aula.

2. UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A BRINCADEIRA E JOGOS

Algumas pesquisas revelam que os jogos surgiram desde a sociedade primitiva, mas que não eram utilizados com a finalidade de diversão, mas de ensinar aos mais jovens os papéis sociais, costumes, e na intenção de que as crianças dessa época imitassem os mais velhos.

De acordo com Ariès (1978, p.193), “as crianças misturavam-se aos adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade”.

Em meados do século XVI, em Roma e na Grécia, os jogos tinham o objetivo ensinar o letramento. Também utilizavam muito a prática de atividades físicas, bonecas e animais de barro. Essas práticas decresceram com a chegada do Cristianismo, nas quais visavam uma educação disciplinadora, baseada na memorização e obediência. Segundo Kishimoto (2011, p.31), “na Idade Média o jogo foi considerado ‘não sério’, pois era comparado aos jogos de azar”.

Na época do Renascimento, período de “compulsão lúdica”, a sociedade passou a ver que a brincadeira possuía uma conduta livre, favorecia o desenvolvimento da inteligência e facilitava o estudo. Então começaram a perceber que a criança era um indivíduo com necessidades especiais da sua faixa etária, precisando dos devidos cuidados para aquela fase, e que se expressava com maior facilidade e de forma espontânea através de jogos e brincadeiras.

De acordo com Angela (2014), na Antiguidade os registros sobre brinquedos e brincadeiras foram escassos, e a situação continuou a mesma na Idade Média, na qual a infância era desvalorizada em razão do alto índice de mortalidade infantil. A ideia de inserir brincadeiras nas atividades das crianças surgiu na Idade Moderna, onde a sociedade começou a perceber os benefícios que esse tipo de atividade trazia.

No Brasil, segundo Nallin (2005), os jogos receberam forte influência a partir da chegada da Companhia de Jesus na cidade de Salvador. Nessa época, começaram a perceber os valores educativos dos jogos e brincadeiras e os colégios jesuítas foram os primeiros a pôr em prática.

Os jogos brasileiros também são conhecidos por meio de uma miscigenação entre índios, negros e portugueses. Os índios sempre ensinavam seus filhos a caçar, pescar, brincar, dançar; de forma lúdica e que representa a cultura, a tradição e a educação de seus povos. Os negros trouxeram costumes bem semelhantes aos dos índios, fazendo com que as crianças construíssem seus próprios brinquedos, saber

pescar, nadar e caçar. Quando os filhos dos portugueses chegaram ao Brasil, não tinham contato com a ludicidade como ato de sobrevivência, era como lazer e enriquecimento intelectual.

Logo após a chegada dos portugueses ao Brasil, surgiu o folclore que, com o passar do tempo, agregou novas visões, novos estilos e formatos. Uma mistura cultural de contos, histórias, lendas, jogos e superstições. Damos destaque à cultura portuguesa que trouxe em seus contos e lendas algumas figuras bastante conhecidas nos dias de hoje, como por exemplo, o bicho-papão, lobisomem, mula-sem-cabeça, histórias de fadas e bruxas, entre outros. (PERANZONI et. al, 2012).

2.1. Características do Jogo Infantil e da Brincadeira

O jogo pode ser visto por três diferentes tipos: o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras ou como um objeto.

No primeiro caso, o jogo vai depender muito de cada contexto social. As línguas exigem um respeito a certas regras de construção de cada sociedade, que não tem nada a ver com o restante do mundo. Sendo assim, o essencial de nosso léxico precisa obedecer ao uso cotidiano e social da linguagem, pressupondo interpretações e projeções sociais.

De acordo com Kishimoto (2011, p.107), “considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade”.

Dessa forma, o jogo irá assumir uma imagem dependendo da sociedade e o sentido que ela lhe atribuir. É este o aspecto que a autora quer nos mostrar, no qual o jogo aparece de modos tão diferentes, dependendo do lugar e da época e até da cultura.

No segundo caso, cada jogo tem um sistema de regras, onde especifica sua modalidade e faixa etária, por exemplo, um jogo de xadrez, que possui regras explícitas diferentes de um jogo de damas. São estruturas sequenciais como essas que vão nos ajudar a diferenciar cada tipo de jogo.

E, no terceiro caso, Kishimoto vê o jogo como um objeto. Voltando ao jogo de xadrez, ele se materializa no tabuleiro e nas peças que podem ser fabricadas de diferentes tipos. É aí onde entra o famoso brinquedo, que não podemos deixar de falar, onde muitas vezes é encarado pela criança como uma forma de diversão e entretenimento. Sendo considerado como ferramenta para o professor em sala de aula tanto como instrumento de regras como diversão.

Distinguindo do jogo, o brinquedo supõe uma indeterminação quanto ao uso, pois nele há ausência de regras. O brinquedo tem um poder muito forte de colocar a criança na presença de reproduções, onde tudo aquilo que ela vivencia ou já vivenciou ela vai querer reproduzir no momento enquanto estiver com o brinquedo. Isso é muito comum de ser visto na brincadeira entre elas, é possível observar que as crianças tentam reproduzir tudo aquilo que veem, vivenciam no seu meio.

A brincadeira e o brinquedo também se fazem presentes no faz-de-conta, estimulando a imaginação e criatividade das crianças. Geralmente a partir dos dois anos de idade já conseguimos perceber que ao observar, assistir desenhos animados, filmes, histórias de princesas ou monstros, casinha, por exemplo, a menina se sentirá à vontade em reproduzir aquilo que ela viu. Já os meninos, brincam de super-herói, policial, incorporando os papéis ao juntar-se com outras crianças naquele momento de diversão.

Pesquisas atuais mostraram características do jogo infantil que distinguem de outros tipos de comportamento. Christie (1991, p.4) apontou alguns critérios pertinentes para a realização do jogo infantil, são eles:

- A não literalidade: O sentido habitual é substituído por um novo. Um exemplo disso é quando a criança brinca com o ursinho de pelúcia fingindo ser o filhinho.
- Efeito positivo: Ao brincar livremente a criança se satisfaz, adquire felicidade, prazer; e isso traz diversos efeitos positivos nos aspectos moral, corporal e social da criança. Podemos ver isso nas brincadeiras de pega-pega, esconde-esconde, no parquinho da escola, etc.
- Flexibilidade: Quando brinca a criança se torna mais flexível, fazendo com que busque alternativas de ação. Um exemplo de brincadeira que desenvolve a flexibilidade da criança é o "tirando o nó", onde as crianças dão as mãos formando um círculo, depois devem tentar desmanchar o nó, passando por cima, por baixo, girando, fazendo qualquer movimento que desmanche o nó.
- Prioridade do processo de brincar: No momento em que a criança está brincando a criança se concentra na atividade em si e não nos resultados propostos dela. O jogo educativo, que utilizamos em sala, muitas vezes desvia esse conceito, onde a prioridade é o produto.
- Livre escolha: O jogo infantil só pode ser considerado jogo quando é escolhido livremente. Caso contrário, é trabalho ou ensino. Ou seja, para que o jogo se caracterize como jogo infantil, é necessário que a criança o escolha livremente, sem a intervenção ou mediação do adulto.
- Controle interno: São os próprios jogadores que vão determinar o desenvolvimento da atividade, daquilo que vai acontecer no jogo.

2.1.1. Tipos de jogos e brincadeiras segundo Piaget

É impossível falar dos tipos de jogos e brincadeiras sem citar Piaget (1975). Para ele existem três tipos diferentes de jogos: jogos de exercícios, jogos simbólicos e jogos de regras.

O primeiro jogo a aparecer na vida de uma criança é o jogo de exercício. Acontece no período sensório-motor, fase compreendida de 0 a 2 anos. A aprendizagem nessa fase está relacionada à coordenação motora elementar, desenvolvimento da percepção, aquisição da linguagem até a construção das primeiras frases simples, noção de permanência do objeto, preferências ativas e início da compreensão de regras como, por exemplo, ao observar um chocalho na sua mão e o que acontece ao ser balançado, quando alguém entrega um objeto e o bebê joga em direção ao chão, dependendo como essa atividade é conduzida, esses dois exemplos citados, viram momentos de diversão para o bebê e uma amostra do seu desenvolvimento ao executar as brincadeiras.

No período do desenvolvimento pré-operatório (2 a 7 anos) surgem os jogos simbólicos, que acontece por volta dos dois anos de idade da criança, quando ela começa a desenvolver sua capacidade simbólica de pensamento.

Os jogos simbólicos são caracterizados pela observação que a criança faz do seu mundo exterior e irá refletir na hora da brincadeira, por exemplo, quando brinca de casinha. A criança vai imitar tudo o que ela observa em casa, reproduzindo um ambiente saudável ou não quando está brincando com seus pares ou sozinho. Outra característica deste modelo de jogo é que ele apresenta uma evolução até a criança chegar aos sete anos de idade.

Aproximadamente dos dois aos quatro anos de idade, a criança usa seu próprio corpo para fazer as representações, como imitar animais, no caso de um cachorro ela irá ficar de quatro e imitar o latido do cão, estimulando sua imaginação.

Perto dos sete anos, onde surge o pensamento intuitivo, os jogos simbólicos passam a ter uma representação mais próxima da realidade. A criança busca a coerência não só das palavras, mas no ambiente e nas ações, ou seja, ela não vai colocar uma boneca grande dentro de um berço pequeno, pois sabe que não é possível.

Os jogos e brincadeiras vão aumentando gradativamente a complexidade de acordo com a idade e desenvolvimento da criança, se tornando mais complexos, aumentando o nível de dificuldade e sendo utilizados para estimular sua inteligência, socialização, raciocínio e concentração.

E por fim, os jogos de regras, que aparecem durante o período operatório concreto (7 a 12 anos). São caracterizados por reger o comportamento e as atitudes no jogo, sendo que as regras têm origem nas relações sociais e individuais que a criança recebe.

Existem dois tipos de regras: as transmitidas, que são aquelas passadas de geração a geração e as espontâneas, criadas na hora do jogo.

Com os jogos de regras a criança irá adquirir autonomia, pois ela cria e recria as regras do seu jogo; desenvolve seu lado cognitivo por meio das decisões tomadas diante as situações e aprende a respeitar as pessoas ao seu redor.

Para Piaget (1975), através das brincadeiras tradicionais ou de faz-de-conta, por exemplo, a criança consegue assimilar o real e adaptar-se ao mundo social, suprimindo um pouco suas necessidades afetivas e cognitivas. Ela tem o poder de criar símbolos lúdicos, onde vai desenvolver uma linguagem própria para reviver os momentos que julgar mais importante, e é por meio das brincadeiras que a criança irá refletir, organizar, construir, destruir e reconstruir o ambiente em que vive.

2.2. Jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança

Antes de falar sobre os jogos e brincadeiras como uma ferramenta no processo de desenvolvimento da criança, é necessário entender primeiramente o contexto de infância na sociedade. A criança deve ser entendida de forma diferente de um adulto, e as diferenças são notáveis, tanto por sua idade como pela sua maturação. É na infância um período em que podemos projetar sobre a criança esperança de mudança de transformação, pois nela po-

demos ver a sua inocência. Segundo Kishimoto (2011, p.22) "a infância é portadora de uma imagem de inocência: de candura moral, imagem associada à natureza primitiva dos povos, um mito que representa a origem do homem e da cultura".

O comportamento infantil é moldado de acordo com a imagem de criança veiculada em formação da personalidade.

O conceito de jogo está integrado tanto ao brinquedo (objeto) quanto a brincadeira. Torna-se uma atividade mais estruturada, por conter regras mais explícitas. Exemplos clássicos são os jogos de tabuleiro, jogos de cartas, jogo da mímica, etc. A brincadeira se distingue do jogo por ser uma atividade mais livre, proporcionando a criatividade, espontaneidade que pode ser tanto em grupo quanto individual. Em algumas brincadeiras existem regras, como por exemplo, brincar de casinha, pega-pega, esconde-esconde, etc. As regras existentes nessas brincadeiras não limitam a ação lúdica da criança, ela pode modificá-las, se ausentar da brincadeira, incluir novos participantes ou até mesmo modificar as regras, por fim, existe uma liberdade maior de ação das crianças, tendo uma flexibilidade de normas e regras. Nesse momento de interação com seus pares, o adulto deixa que tudo aconteça naturalmente.

Através da brincadeira a criança desenvolve várias habilidades, descobre um mundo diferente, vive de forma significativa. O seu crescimento se dará de forma harmoniosa e global, sendo trabalhado e explorado o lado social, psicológico, físico. Uma brincadeira de bonecas é possível observar: quem delega funções, quem lidera e os subordinados.

Também é desenvolvida na criança a sua autoconfiança. Um exemplo de brincadeira que mostra isso é o do "cabo de guerra", onde a criança irá se sentir mais confiante principalmente se existir incentivos de um adulto.

Os jogos e brincadeiras garantem que o cérebro e o corpo da criança fiquem estimulados e ativos. O seu desenvolvimento e consequente aprendizado ocorrem quando se participa ativamente, seja discutindo as regras do jogo, seja propondo soluções para resolvê-los.

Analistas infantis ao se ocuparem tanto dos possíveis significados do brincar não possuíam um claro enunciado descritivo sobre isso. De acordo com Winnicott (1975, p.63), "através da brincadeira é facilitado o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia".

O brincar corresponde a um impulso da criança, e este sentido, satisfaz uma necessidade interior. "É brincando e jogando que a criança ordena o mundo a sua volta, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorporando atividade e valores". (RIZZI; HAYDT, 1987, p.7).

Brincar é descobrir um mundo diferente, é viver, e vivendo de forma significativa o crescimento da criança se dará de forma harmoniosa e global, pois através do jogo ela vai trabalhar seu lado social, psicológico, físico, entre outros.

Jogos e brincadeiras são tão importantes para a criança, assim como o trabalho é para o adulto, pois é na infância onde ela aprende ou até imagina ser adulto incorporando tal papel. Sendo o caminho que ela encontra para se expressar, conhecer o mundo que está a sua volta, adquirir conhecimentos e experimentar diversas emoções.

É uma riqueza de possibilidades, de desenvolvimento que os jogos e brincadeiras podem trazer para as crianças, e nós precisamos proporcionar isso para elas. Inserindo, como parte da rotina delas; no seu cronograma de atividades, horários para os jogos e brincadeiras nos momentos certos.

Os jogos e brincadeiras são a válvula de escape da criança, onde ela coloca para fora as tensões, os conflitos, elaboram uma série de questões psíquicas. Em um jogo de circuito motor, por exemplo, conseguimos trabalhar tudo isso nela. Pois através dele são desenvolvidas a coordenação motora ampla e a orientação espacial, a agilidade, a noção de ritmo, proporcionando diversos movimentos corporais.

Atividades que incluam os jogos e brincadeiras não só trazem benefícios para crianças sem transtorno ou dificuldade de aprendizagem, como também são aliadas para aquelas que possuem algum tipo de deficiência e/ou síndrome. São exemplos de jogos que ajudam no tratamento dessas deficiências e/ou síndrome, jogos de alinhavo, tangram, quebra-cabeça, jogo da memória, pois são jogos que trabalham o raciocínio lógico, paciência, coordenação motora fina e concentração.

De acordo com Siauly (2005, p.10): "brincando, a criança entra em contato com o ambiente, relaciona-se com o outro, desenvolve o físico, a mente, a autoestima, a afetividade, torna-se ativa e curiosa". Cabe evidenciar também que "é direito da criança brincar, praticar esportes, divertir-se." (BRASIL, 2002). Tal direito está contemplado na Lei 8069/90, em seu artigo 16, inciso IV do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Os educadores precisam tomar certos cuidados e estarem atentos com a qualidade dos jogos e brincadeiras e suas propostas ao colocarem em seu plano de aula como atividades pedagógicas, porque a criança é o maior objetivo do professor conduzindo ao conhecimento, desenvolvimento do seu aluno. O professor necessita perceber como essas atividades estão acontecendo. Tendo o cuidado de fazer só por fazer e perder o seu objetivo pedagógico, mas que ambos tenham um propósito.

Como todo educador deseja que a criança cresça de uma forma saudável e integral, faz-se necessário uma apropriação do conhecimento pedagógico das atividades lúdicas, entender que existem diferenças entre o jogo e

brincadeira e saber a importância de cada um e viabilizar isso sempre, tendo isso em mente, respeitando seu espaço, e jamais subestimar achando que é mero entretenimento sem nenhum propósito.

De acordo com Maluf, o brincar é,

Comunicação e expressão, associados pensamento e ação; um ato instintivo voluntário; uma atividade exploratória; ajuda às crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social; um meio de aprender a viver e não um mero passatempo. (MALUF, 2004, p.17).

É por meio dos jogos e brincadeiras que a criança vai desenvolver essas habilidades, que serão usadas na vida adulta e em outros contextos.

Brincar é coisa séria. É brincando que a criança aprende a dar sentido ao mundo. Enquanto se diverte ela exercita o corpo, a imaginação e interage com o universo em que a cerca, transformando quaisquer objetos em brinquedos fantásticos. Uma simples bola tem o poder de motivar, atrair, socializar, trabalhar a coordenação motora, habilidades corporais, movimentos. O importante não é ter o brinquedo mais caro ou em grande quantidade, mas brinquedos adequados que proporcionem um grande número de experiências lúdicas.

Jogos e brincadeiras trabalham a motricidade, como andar, correr, subir e descer; e estimulam os cinco sentidos, enriquecendo as descobertas das crianças. Logo nas primeiras semanas de vida já é possível brincar com o bebê: movimentos com chocalho, um móvel, olhar, conversar, cantar e contar histórias são algumas maneiras de interagir com a criança, estimulando seu desenvolvimento.

2.3. Os jogos e brincadeiras no ambiente escolar

Considerando que o perfeito equilíbrio social depende de uma educação de qualidade, é de suma importância que a mesma seja percebida não apenas como acesso ao conhecimento, mas também como ferramenta principal na transformação e desenvolvimento do ser humano.

Sneyders (1996, p.36) comenta que “educar é ir em direção à alegria”. As técnicas lúdicas fazem com que a criança aprenda com prazer e entusiasmo, ressaltando que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial.

Através dos jogos, a criança obtém todo um conhecimento físico, do material, das regras e também conhecimento social. Eles permitem uma colocação de problemas, uma tomada de decisões, realização de escolhas. Ao levá-lo para a sala de aula o professor precisa fazer uma análise, levando em consideração o que o aluno vai aprender com aquele tipo de jogo.

[...] A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo. [...]. (ALMEIDA, 1995, p. 11).

A primeira coisa que o educador e a escola devem fazer é encarar os jogos e brincadeiras como uma potência de ser/estar no mundo, bem como nas rodinhas de conversa, ateliê de artes, aula de música e até nas aulas das disciplinas mais comuns como matemática; tudo tem o seu valor, e o seu valor sem oposição.

Depois disso, é necessário entender que existe um brincar mais formal, mais pedagógico como, por exemplo, uma casinha de bonecas, brincadeiras de faz de conta, imitar algum personagem, dentre outros. E existe o brincar poético, só que esse tipo de brincadeira não depende do adulto, precisamos criar espaços livres nas escolas, onde a brincadeira seja de fato a relação da criança com o mundo. A inspiração desse brincar mais poético vem da observação que a criança tem daquilo que está a sua volta.

As atividades lúdicas são extremamente importantes no aprendizado da criança, são atividades que precisam de concentração e a criança consegue criar, imaginar, fazer contas, experimentar, medir, enfim, aprender. É através de jogos e brincadeiras que ela ordena, de-

sorganiza, destrói e reconstrói o mundo. Dão a oportunidade de a criança refletir sobre o mundo em que ela vive.

Segundo Porto (2003, p.182), “a brincadeira pode ser um espaço de experiências bem original, onde o comportamento encontra-se dissociado e protegido de censuras correntemente encontradas na sociedade”.

Para que haja uma educação lúdica de qualidade é necessária a participação total e ativa da família, interação entre pais e escola, onde a escola irá somente aprimorar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem da criança, ingressando-a no mundo social e explorando o seu desenvolvimento.

É necessário existir o lúdico em sala de aula para quebrar a prática tradicionalista muito presente em sala de aula. Os professores, enquanto pedagogos precisam perceber a importância dessa atividade no processo ensino-aprendizagem da criança, pois jogos e brincadeiras são linguagens não verbais nas quais a criança se expressa e passa mensagens.

No momento em que o professor da educação infantil estiver fazendo seu planejamento, ele precisará buscar metodologias que possam promover a comunicação e a interação dos seus alunos através dos jogos e brincadeiras. Dessa forma, ele não deve pensar somente no espaço onde irá acontecer a atividade; é necessário conhecer o jogo ou brincadeira, estudá-lo para depois saber como vai intervir para alcançar os objetivos propostos e como as crianças vão interagir por meio dele. Por fim, o professor deve preparar um momento para ouvir a opinião dos alunos, ideias e as experiências adquiridas, seja individual ou coletivamente.

Segundo Negrine,

[...] as atividades lúdicas estão recheadas de ações investigativas, de exercício e de jogo. Portanto, quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica. (NEGRINE, 1994, p. 20).

O educador deve inserir os jogos e brincadeiras como um recurso pedagógico para promover o desenvolvimento global da criança e ajudam no seu processo de aprendizagem, pois essas atividades demonstram prazer, que raramente vemos em outras atividades pedagógicas e propiciam a estimulação do pensamento da criança.

O tempo que as crianças se conectam as brincadeiras e aos jogos também deve ser respeitado. Apesar de ser coisa séria, o brincar não precisa ter a interferência constante dos adultos, ela vai construindo o seu raciocínio, seu conhecimento e concentração. É importante que os pais ou o professor participem com atenção e afeto, mas as crianças podem e devem brincar livremente, sozinhas ou entre si, assim, elas podem desfrutar este momento tão espontâneo e alegre ao mesmo tempo em que se desenvolvem plenamente tanto física quanto emocionalmente.

Por serem tão importantes, esses momentos devem ser valorizados por todos. A sociedade precisa se empenhar para ter o maior número de espaços lúdicos possíveis, não deixando essa função apenas para a escola.

3. METODOLOGIA

A metodologia que foi empregada neste artigo está caracterizada como qualitativa de características exploratória e bibliográfica, e por meio do estudo de campo, através de um levantamento, mediante observação.

Realizado através de leituras de artigos, na observação e consulta a considerações de autores que se dedicaram a estudar o universo infantil valorizando os jogos e brincadeiras como forma de dar impulso a aprendizagem na escola. Segundo Severino (2007, p.123), "a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto".

A escolha do lócus da pesquisa foi baseada no seguinte critério: as professoras sempre inserem os jogos e brincadeiras nos seus planos de aula para obter melhores resultados na assimilação dos conteúdos e tornar a aprendizagem mais prazerosa.

Procurando compreender melhor como são utilizados os jogos e brincadeiras na educação infantil foi realizado um estudo de campo no Colégio Mundo Feliz⁵, com observação em salas de aulas do infantil 2 ao 5.

Sobre o estudo de campo cabe a concepção de Gil (2002, p.53) que diz: "a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo".

Foi realizada uma entrevista estruturada, com quatro professoras⁶ regentes das turmas do infantil II ao V com a finalidade de descobrir a importância dos jogos para a criança, saber se existe alguma dificuldade em inserir esse tipo de atividade em sala de aula, verificar o desenvolvimento das crianças através dos jogos e brincadeiras, identificar a diferença entre jogo e brincadeira e verificar quais jogos são trabalhados em sala de aula.

De acordo com Minayo (2001, p.21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser qualificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Para a técnica de coleta de dados foi realizada uma entrevista estruturada contendo nove perguntas com o tema em questão. As professoras responderam essa entrevista que teve como objetivo verificar seus conhecimentos sobre jogos e brincadeiras.

Referente à escolha do objeto de estudo, a estratégia adotada foi o levantamento mediante as respostas das professoras. As visitas para a pesquisa ocorreram precisamente no período de uma semana (02 a 06 de outubro de 2017) no turno vespertino nos horários de 14h às 16h.

⁵Nome fictício da Instituição de Pesquisa.

⁶Nomes das professoras serão substituídos por letras A, B, C e D.

Sobre o levantamento, Gil (2002, p.50) fala “basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, [...] obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados”.

Também conseguimos observar jogos e brincadeiras sendo postos em práticas pelas professoras durante as aulas e ver a participação dos alunos, a interação com o outro e como cada criança reagia com a atividade proposta.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foi aplicada uma entrevista estruturada com quatro professoras regentes “A” da turma do infantil II, professora “B” turma infantil III, professora “C” turma infantil IV e professora “D” turma infantil V, sendo três do turno da tarde e uma do turno da manhã, contendo nove perguntas relacionadas ao tema em questão. As entrevistas foram realizadas durante as aulas, dentro da própria sala de aula, nas quais foram obtidos os seguintes resultados:

Ao perguntar as professoras “A”, “B”, “C” e “D” sobre a importância do brincar para a criança, as respostas foram bem similares. Relataram que é de extrema importância esse tipo de atividade para o desenvolvimento da criança em diversos aspectos: social, emocional, cognitivo e psíquico.

Segundo Moyles (2002, p.21), “a estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica...”

A segunda pergunta era para saber se nos dias de hoje a importância do brincar é subestimada. A professora “A” do infantil 2 e a professora “B” do infantil 3 responderam que sim. Para a professora “B”, “hoje em dia o mundo está muito tecnológico e as crianças preferem um aparelho com jogos eletrônicos do que, por exemplo, brincar de roda”. Já a professora “C” do infantil 4 e a professora “D” do infantil 5 responderam que não. De acordo com a professora “C”, “a forma como os jogos e brincadeiras

são colocados/apresentados dentro da sala de aula fazem toda a diferença. Através das brincadeiras a criança é levada a ter novas experiências”.

Ao serem questionadas se existe alguma dificuldade em implementar os jogos e brincadeiras na sala de aula, a professora “A” falou que não. Disse ainda que os obstáculos sempre existem, mas cabe ao professor saber lidar com esse tipo de situação. A professora “B” também respondeu que obstáculos sempre existirão, mas cabe ao professor usar de criatividade. Fez uma pequena observação: relatou que a maior dificuldade é a falta de material para confeccionar algum jogo. As professoras “C” e “D” falaram que em alguns momentos existe sim dificuldade, quando não há um bom planejamento e organização os resultados não são satisfatórios.

Ao indagar qual o desenvolvimento da criança através dos jogos e brincadeiras, as professoras “A” e “B” responderam que é desenvolvido o psicomotor e o cognitivo da criança, onde engloba coordenação motora, expressão corporal, interação social, ideias matemática, noção espacial, agilidade, equilíbrio, dentre outros. A professora “C” disse que a criança começa a entender melhor o mundo que está a sua volta no momento em que interage com o outro. Já a professora “D” relatou que através dos jogos e brincadeiras a criança aprende de forma natural e lúdica, assimilando com mais facilidade os conteúdos.

De acordo com Macedo (2005, p.14) “quando brinca a criança aprende consigo mesma e com os objetos ou pessoas que estejam envolvidas, nos limites de suas possibilidades e de seu repertório”.

Ao indagar como os educadores pensam e elaboram as atividades lúdicas, podemos perceber que as quatro professoras tiveram respostas bem parecidas. Relataram que planejam da melhor maneira possível, fazendo com que essas atividades se tornem prazerosas, quando o aluno aprende, o professor aprende, para o professor é muito gratificante o progresso in-

telectual da criança, alunos absorvam melhor o conteúdo com o professor comprometido.

São inúmeras razões que podem fazer com que o professor recorra aos jogos e brincadeiras. Sendo assim, se tornam indispensáveis no planejamento da educação infantil, é importante que o professor antes de qualquer ação em sala, planeje sua aula, pois enriquecem e contribuem para o desenvolvimento intelectual da criança. Piaget explica:

O jogo é, portanto, sob suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente a fim de que jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores a inteligência infantil. (PIAGET, 1975, p.160).

Na próxima pergunta, procuramos saber como os jogos e brincadeiras são trabalhados nas salas de aulas de cada turma. A professora "A" disse que sempre coloca os jogos e brincadeiras para a interação de seus alunos com o conteúdo que está sendo ministrado, na faixa etária de 2 anos são utilizados jogos de boliche, espiral, alinhavo, empilhar e desempilhar, jogo da memória, etc.

A professora "B" disse que os jogos e brincadeiras são usados geralmente antes de passar o conteúdo em si, como uma introdução, fazem um jogo ou brincadeira para a melhor compreensão do que está por vir. Foi citado que no infantil 3 são utilizados jogos de boliche das letras, jogos das formas geométricas, quebra-cabeça, trilhas dos números, etc.

A professora "C" relatou que são trabalhados de forma prazerosa e que desperte o interesse do aluno. Na sua sala de infantil 4, são usados jogos que trabalhem as letras que estão estudando, dado com os números, jogo da memória, trilhas, etc.

A professora "D" respondeu que trabalha os jogos e brincadeiras de acordo com o conteúdo que irá ser apresentado e sempre tenta adaptar de acordo com as necessidades de seus alunos. Na turma do infantil 5 são utilizados jogos para formar palavras com as letras móveis, máquina da adição, trilhas, bingo de palavras, jogos com cordas, jogos criativos e confeccionados junto com os alunos, etc.

Conforme Maluf (2008, p. 21) "toda criança que brinca tem uma infância feliz, além de tornar-se um adulto muito mais equilibrado física e emocionalmente, conseguirá superar com mais facilidade os problemas que possam surgir no seu dia a dia".

Ao questionar a função do brincar associado ao processo ensino-aprendizagem da criança, as professoras "A", "B", "C" e "D" chegaram a uma conclusão, que o brincar contribui na assimilação dos conteúdos e o professor deve fazer intervenções quando achar necessário.

Para Vygotsky, Luria e Leontiev (1998), o educador poderá fazer o uso de jogos, brincadeiras, histórias e outros, para que de forma lúdica a criança seja desafiada a pensar e resolver situações problemáticas, para que imite e recrie regras utilizadas pelo adulto.

Gonzaga (2009, p. 39) aponta:

[...] a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica.

Ao indagar as professoras o que elas achavam mais importantes para a criança, o brincar ou o jogar, todas responderam a mesma coisa: que os dois são bastante importantes para o desenvolvimento da criança. Segundo a professora "B" não podemos deixar as crianças livres demais, como no caso da brincadeira e nem sempre ter direção e regras, que é o caso do jogo. Para a professora "C", o educador conse-

que encontrar nos jogos e brincadeiras estratégias que favorecem a aprendizagem e construção do conhecimento da criança.

Segundo Brougère (1998, p.18), "há jogo a partir do momento em que a criança aprende a designar algo como jogo; ela não chega a isso sozinha. Ter consciência de jogar resulta de uma aprendizagem linguística advinda dos contextos da criança desde as primeiras semanas de sua existência".

O brincar é algo livre e acontece sem a mediação de um adulto, é uma necessidade que a criança possui; e o jogar é uma brincadeira mais organizada, uma de suas possibilidades à medida que a mesma é desenvolvida.

Conforme Macedo (2005), o brincar é um jogar com ideias, sentimentos, pessoas, situações e objetos em que as regulações e os objetivos não estão necessariamente pré-determinados.

Para finalizar foi perguntado as professoras se as mesmas possuíam conhecimento teórico sobre o assunto. Todas responderam que sim, que já participaram de cursos, oficinas, leram artigos e matérias relacionados a jogos e brincadeiras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como foco os jogos e brincadeiras em salas de aulas da educação infantil, onde buscou entender as contribuições dos jogos e brincadeiras para a aprendizagem da criança, assim como observar se as professoras contemplam nas suas atividades de sala de aula, e verificar como essas utilizam e inserem os jogos e brincadeiras no seu planejamento.

Diante das leituras, baseada nos comentários dos autores, entrevistas e observação a campo, foi possível confirmar a importância e a influência que os jogos e brincadeiras exercem na vida de uma criança. Por meio deles que ela se desenvolve e percebe o mundo em que ela está inserida.

É necessário não só incluir essa atividade em sala para que a aula se torne mais atrativa e prazerosa para a criança, fugindo do tradicionalismo e tornando mais prazeroso o conteúdo ministrado, é importante planejar, pensar e preparar a aula para que os objetivos sejam contemplados. De acordo com as respostas da entrevista feita as professoras, por meio dos jogos e brincadeiras as crianças se desenvolvem melhor, participam e interagem mais com os colegas e com as professoras, e assimilam com mais facilidade o conteúdo e a necessidade de antes de mais nada, planejar.

Foi possível verificar que em alguns momentos existem dificuldades em se trabalhar com jogos e brincadeiras, através dos relatos das professoras. Quando não é feito um bom planejamento ou quando não se conhece o jogo ou a brincadeira que se queira utilizar, os resultados não são satisfatórios. Cabe ao professor primeiramente buscar e conhecer o jogo antes de ser levado para a sala de aula e quais objetivos será alcançado pelos seus alunos. Outro ponto necessário, é verificar se o jogo ou brincadeira está de acordo com a faixa etária da criança.

Conclui-se, pois, que o brincar e o jogar são atividades fundamentais na vida da criança, fazendo com que a mesma descubra o mundo e socialize com o outro. Através dos jogos e brincadeiras são desenvolvidas habilidades como: criatividade, imaginação, percepção do mundo e desenvolve também habilidades motoras e afetivas, é uma forma de comunicação divertida, e facilita bastante a aprendizagem da criança, mesmo que a proposta pedagógica seja diferente dessas duas atividades, a criança se diverte.

Referências

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

ANGELA, M. B. C. **A magnífica história dos jogos**. 2014. Disponível em: <<http://www.carta-educacao.com.br/aulas/a-magnifica-historia-dos-jogos%E2%80%A8/>>. Acesso em: 02 set. 2017.

- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Trad. D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CHRISTIE, J. F. Programme de jeux pour les structures prescolaires et les cours primaires (2ème partie). In: **L'éducation par le jeu et l'environnement**, nº 44, p. 3-6, 1991.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONZAGA, R. R. N. A importância da formação lúdica para professores de educação infantil. **Revista Maringá Ensina**, n.10, fev./abr. 2009, p. 36-39.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MALUF, A. C. M. **Atividades lúdicas para educação infantil**. Conceitos, orientação e práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____, A. C. M. **Brincar, Prazer e Aprendizado**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NALLIN, C. G. F. **Memorial de Formação**: o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=15526>> Acesso em: 18 set. 2017.
- NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: PRODIL, 1994.
- PERANZONI, V. C. al. Ludicidade: Um resgate na história do brincar. **EFDeportes.com / Revista Digital**. n.167, abr. 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd167/ludicidade-um-resgate-na-historia-do-brincar.htm>>. Acesso em: 05out. 2017.
- PIAGET, J. **A formação de símbolo na Criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral e Cristiane Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância e produção cultural**. São Paulo: Papius, 2003.
- RIZZI, L.; HAYDT, R. C. **Atividades lúdicas na educação da criança**. São Paulo: Ática, 1987.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SIAULYS, M. O. de C. **Brincar para todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- SNEYDERS, G. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone / Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

Recebido em 22/03/2018
Aprovado em: 25/05/2018

A GESTÃO PEDAGÓGICA E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ALIANÇA NECESSÁRIA

(Pedagogical management and external evaluations of basic education: a needed alliance)

Luciana da Silva Oliveira¹
Emanuelle Oliveira da Fonseca²

RESUMO

É a gestão pedagógica a responsável por conduzir o processo de ensino aprendizagem da escola. Para tanto, é preciso articular projetos e ações que possibilite atingir o produto final da educação, um ensino de qualidade. Esta pesquisa tem como objetivo conhecer a concepção da gestão pedagógica acerca das avaliações externas e identificar de que forma essas avaliações contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. A metodologia foi baseada em uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, essa realizada em uma escola situada em Messejana, sendo os coordenadores pedagógicos os sujeitos escolhidos para aplicação da entrevista semiestruturada. Os resultados apontaram que, na concepção da gestão pedagógica, as avaliações externas são uma ferramenta importante para o aprendizado dos alunos, mas há discordância quanto à sua finalidade. Concluímos que as avaliações externas não são entendidas como um diagnóstico norteador para o ensino e aprendizagem, no entanto são alvo dos projetos pedagógicos desenvolvidos na escola.

Palavras-chave: Gestão pedagógica. Avaliação. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

It is the pedagogical management responsible for conducting the teaching process of the school. To do so, it is necessary to articulate projects and actions that make it possible to reach the final product of education, a quality education. This research aims to know the conception of pedagogical management about external evaluations and to identify how these evaluations contribute to the teaching and learning process. The methodology was based on a bibliographical, documentary and field research, which was carried out in a school located in Messejana, where the pedagogical coordinators were the subjects chosen to apply the semistructured interview. The results showed that, in the conception of pedagogical management, external evaluations are an important tool for student learning, but there is disagreement as to its purpose. We conclude that the external evaluations are not understood as a guiding diagnosis for teaching and learning, however they are the target of the pedagogical projects developed in the school.

Keywords: Pedagogical management. Evaluation. Teaching and learning.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Ateneu. E-mail: luciana-oliveira2013@hotmail.com.br

² Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: emanuelle.oliveira@fate.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Para atender a organização e funcionamento que rege a educação, a gestão pedagógica tem, em suas atribuições, um papel articulador para promover o ensino e a aprendizagem, incitando ações de caráter pedagógico. Nesse contexto, estão as avaliações externas em larga escala, que classificam as escolas a partir de metas estabelecidas, com o intuito de avaliar o ensino e a aprendizagem das escolas públicas. Com base nisso, compreendemos a avaliação como uma ferramenta que possibilita averiguar aspectos da aprendizagem.

Esta pesquisa é resultado de um trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, sendo relevante para a formação acadêmica da pesquisadora, pela pretensão em atuar nessa área. Acreditamos que essa abordagem é de grande relevância acadêmica e científica, para que tenhamos uma melhor compreensão do assunto em questão. Como forma de elucidar as dúvidas acerca da problemática, realizamos uma pesquisa em uma escola pública municipal de Fortaleza, com a finalidade de compreender como as avaliações externas contribuem para o ensino aprendizagem dos alunos e qual o papel da gestão pedagógica nesse processo. A partir desta inquietação, surge a seguinte problemática: qual a concepção da gestão pedagógica acerca das avaliações externas e qual a contribuição dessas avaliações no desenvolvimento das ações pedagógicas?

As avaliações externas, como se sabe, fornecem subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade a todos os alunos da rede pública, que classificam as escolas nas metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Para tanto, o objetivo deste trabalho é conhecer a concepção da gestão pedagógica acerca das avaliações externas e identificar de que forma essas avaliações contribuem para o

processo de ensino e aprendizagem. Buscaremos adiante aprofundar a análise do assunto, a partir do que nos dizem os autores escolhidos para fundamentar a pesquisa e também o que nos informam os sujeitos e as ações envolvidos nesse processo.

2. O PAPEL DA GESTÃO PEDAGÓGICA NA EFETIVAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO

A Educação, ao longo do tempo, vem passando por várias mudanças em sua estrutura e organização as quais se refletem diretamente no sistema de ensino brasileiro. Uma das mudanças delas tem base legal prevista na Lei n. 9.394/96, LDB, no Art.15, em que há uma reestruturação nos sistemas de ensino, trazendo às unidades escolares públicas de educação básica um progressivo grau de autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Tal mudança na referida Lei permite à escola trabalhar suas ações pedagógicas visando ao educando, enquanto sua formação cidadã, respeitando sua identidade e sua cultura, levando em conta o meio político e social no qual está inserido. Permite, ainda, identificar no contexto escolar aspectos relevantes que interferem no ensino e na aprendizagem e fazer da escola um ambiente facilitador desse processo (BRANDÃO, 2007).

Partindo desse pressuposto, a escola precisa atender demandas que relaciona profissionais da instituição, alunos e comunidade, assim como trabalhar para o bom desempenho do ensino e da aprendizagem, bem como para a formação do cidadão, o que resulta na transformação social. A escola tem também a responsabilidade perante a sociedade de promover uma educação escolar de qualidade, segundo a sua proposta. Uma escola é pensada como um patrimônio da sociedade, um espaço onde o conhecimento é elaborado e disseminado na coletividade, é resultado da grande luta por uma sociedade igualitária, fato marcante que se constata, inclusive, no Manifesto de 1932 (p. 201) quando:

Compreende-se, à luz desses estudos, que a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas “uma instituição social”, um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza.

Sendo assim, podemos considerar a escola como um ambiente indissociável da sociedade, é nela onde o indivíduo vivencia sua trajetória escolar, um lugar propício às relações humanas e à compreensão de sua existência, de seu papel individual e coletivo.

A gestão escolar tem, então, um papel norteador na escola, que se dá pelo trabalho coletivo e pedagógico. Compreendemos o termo gestão como uma atividade de base que visa atingir determinados objetivos educacionais. Libâneo (2015, p.88) a define como: “Os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar [...]”. Em outras palavras, gerir é uma ação que se vale de uma proposta e ainda do fazer atingir o efeito final, utilizando-se de recursos e meios. Administrar uma escola é conduzir pessoas, em suas habilidades e individualidades, visando à formação do indivíduo para a sociedade e para vida.

De acordo com Tavares (2009), a gestão escolar deve ser entendida como uma ferramenta que contribuirá para que a escola consiga atender as exigências do mercado, sendo sua função primordial aprimorar a compreensão da realidade social, resgatando a ética e o civismo. É também sua função promover a apreensão de competências e habilidades pelos estudantes a fim de que, como cidadãos adultos, possam atuar de forma ativa e positiva na sociedade. Seguindo esse pensamento, entendemos que a gestão escolar tem uma ampla missão: envolver os sujeitos da escola e a sociedade no processo educativo e prepará-los para exercer seu papel como cidadãos críticos, posicionando-se de maneira responsável e construtiva, tornando-se um indivíduo autônomo.

Para Libâneo (2015, p.105), “As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade”. A gestão escolar e suas ações dar-se-ão pelo papel social da escola, e cada dimensão desempenha papéis distintos, todavia, com um objetivo em comum, que é promover ensino e aprendizagem de qualidade. Para que isso aconteça, Lück (2009, p. 27) aponta as 10 dimensões de uma gestão de qualidade:

1. Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar;
2. Planejamento e organização do trabalho escolar;
3. Monitoramento de processos e avaliação institucional;
4. Gestão de resultados educacionais.
5. Gestão democrática e participativa;
6. Gestão de pessoas;
7. Gestão pedagógica;
8. Gestão administrativa;
9. Gestões da cultura escolar;
10. Gestão do cotidiano escolar.

Com base na autora supracitada, fica evidente que a gestão escolar possui uma ampla área de atuação para dar conta do processo de organização e funcionamento da escola, tendo em vista alcançar os objetivos propostos com finalidades políticas e sociais da educação. É a gestão pedagógica que está vinculada diretamente à produção de resultados e avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que serve de amostra para verificar quais ações precisam ser desenvolvidas para se alcançar o que a escola almeja em termos de educação.

A gestão pedagógica é, dentre as dimensões da gestão, uma das mais importante, pois lida com a complexidade da escola e seu contexto social, sendo também uma de suas funções trabalhar para alcançar as metas estabelecidas pelo estado. Para que isso ocorra, é necessário que todos os envolvidos no processo educativo sejam proativos, buscando a excelência para atingir os objetivos em conjunto, trabalhando em benefício do aluno para esse alargar suas habilidades, superar dificuldades e desenvolver-se de forma gradativa em sua aprendizagem. Ainda Lück (2009, p. 25) afirma que essa é

a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco.

Compreendemos a gestão pedagógica como um mecanismo constituído de ações direcionadas às práticas educativas e a transformações das mesmas. É necessário que ela trabalhe, utilizando estratégias para a realização de atividades e projetos, e leve em consideração o contexto escolar e as transformações sociais. Para tanto, o coordenador, sujeito que trabalha para dar suporte pedagógico aos docentes visando a qualidade dos alunos, ele precisa ter um olhar direcionado as atividades desenvolvidas e as metas a serem alcançadas, pensando no aluno em sua totalidade.

A escola é um espaço educativo e social que deve estar propício à aquisição de conhecimentos, portanto é necessário que esses sejam abordados baseando-se em uma organização pedagógica cujo foco é o aprendizado contínuo. Sendo assim, é indispensável que o profissional da gestão esteja apto a lidar com as complexidades e conflitos, posicionando-se como mediador, levando em consideração fatores internos e externos à escola. As relações humanas e suas especificidades são os fatores que mais corroboram para a construção da escola e a define como espaço para a educação.

É o que afirma Paro (2015, p. 63) quando conceitua a educação como ato pedagógico: “A educação como apropriação da cultura é direito universal e se apresenta como necessidade intrínseca ao desenvolvimento da sociedade e ao fortalecimento da democracia”. Ela é o princípio básico para a formação social que proporciona ao indivíduo a capacidade de entender como se dão os fenômenos sociais, toma-se agente ati-

vo nesse contexto. O coordenador pedagógico é aquele que está à frente dessa dimensão cujas ações estão voltadas para a formação do cidadão. É seu papel também ofertar uma formação continuada aos docentes, assim como conhecimentos para a excelência no desenvolvimento do trabalho frente aos sujeitos e às atividades pedagógicas.

O coordenador pedagógico trabalha como suporte nato do diretor escola, ocupa-se diretamente com o ensino e a aprendizagem, auxiliando os professores e facilitando o desenvolver de seus métodos e ações. Assim sendo, esse trabalho requer desse profissional habilidades e competências específicas que condizem com o exercício de sua função, uma atividade que é acima de tudo distinta e complexa. Para Garrido (2009, p. 9), esse trabalho é

Essencial, uma vez que busca compreender a realidade da escola e seus desafios, construir alternativas que se mostrem adequadas e satisfatórias para os participantes, tornando-as solidárias e não isoladas ou em conflito uma com as outras.

Com isso, compreendemos que o trabalho do coordenador pedagógico não se resume à escolha de procedimentos e ações, é preciso que as ações elaboradas sejam pensadas em prol de todos os envolvidos e que estejam voltadas para a realidade da escola e ao alcance de serem efetivadas. É o que nos diz Libâneo (2015, p.180): “O coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade de ensino”. Toda e qualquer atividade pedagógica é atribuição de sua coordenação. É seu papel ainda elaborar atividades para a escola e para a comunidade que justifiquem o papel científico e cultural da instituição de ensino, fazendo desta um ambiente de interação social.

Garrido (2009) aponta duas sugestões para que o coordenador pedagógico alcance os objetivos esperados em sua proposta pedagó-

gica: favorecer encontros de reflexões com os docentes e a implantar em equipe o projeto político pedagógico. Acreditamos que, para que isso aconteça, é preciso que o mesmo auxilie os professores em suas atividades docentes, provendo encontros pedagógicos com propostas e ações para facilitar o processo de ensino-aprendizagem do aluno, instigando os professores a buscar nele o suporte pedagógico necessário.

Ainda segundo o autor, os encontros pedagógicos são um momento de interação importante, especialmente na escola pública, pois é um momento oportuno e indispensável para refletir sobre as propostas pedagógicas em relação ao desenvolvimento do trabalho docente e ainda sobre a aplicabilidade das atividades pedagógicas para a formação intelectual do discente.

2.1. O uso pedagógico das avaliações externas na escola

A avaliação é uma ferramenta do ensino que foi construída historicamente e que, durante muito tempo, era tida como um instrumento de medição do conhecimento. Cabia à escola ofertar um ensino voltado para mensurar o conhecimento do aluno. Tal concepção ainda está em vigor até os dias atuais. Perrenoud (1999, p.14) diz que: “a escola ensinava e, se tivessem vontade e meios intelectuais, os alunos aprendiam”. Esse pensamento faz menção ao modelo de educação do século XVI, quando os exames classificatórios eram presentes de forma predominante.

De acordo com Libâneo et.al (2012), as pesquisas sobre avaliação no Brasil tiveram início na década de 1930 até 1970, as avaliações eram aplicadas em forma de testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos alunos, com intuito de verificar a eficiência e produtividade do sistema de ensino. Ainda nessa concepção, foi surgindo na década de 1980 à avaliação externa em larga escala.

Fontanive (2011) nos diz que a introduções dessas avaliações, nacionais e internacionais, surgiram com grande força em países da Europa e Estados Unidos em 1985. Tal avaliação era pautada em três principais objetivos: os níveis mais elevados de aprendizagem, currículos mais rigorosos em âmbito nacional e sistema unificado de avaliação. A autora ressalta ainda que, mesmo com as exigências por maiores e melhores qualificações, constata-se ainda que os sistemas educacionais são incapazes de apresentar resultados satisfatórios.

Segundo o autor referenciado, percebemos que na década de 1980, já havia uma preocupação em utilizar as avaliações externas com meio para averiguar a qualidade da educação. A partir disso, ela surge como uma ferramenta de verificação que avalia o aluno em sua aprendizagem e todo o sistema educativo, como professores e gestores. Quando essas avaliações apontam resultados insatisfatórios, causa o que chamamos de fracasso escolar, que se dá pelo não alcance dos objetivos almejados pela escola.

Compreendemos que avaliação é o ato de examinar o conhecimento ou a excelência do outro, e sua finalidade no ambiente escolar é estimular o aprendizado do aluno a partir dos objetivos propostos pela escola em relação às atividades pedagógicas. No entanto, o aluno não é avaliado apenas pelo professor, mas pelo sistema educativo, e a avaliação serve como amostra para que se tenha informações quanto ao nível de aprendizado na escola e da qualidade de ensino. A avaliação escolar tem respaldo na forma da Lei e está presente na LDB, que nos mostra que, dentre os papéis da União, está o de:

V- Coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; VI- Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, Lei n. 9.394/1996).

Dessa forma, acreditamos que a finalidade do processo de avaliação é servir de base, definindo as preferências para melhorar a qualidade da educação. Ainda segundo o autor mencionado, entende-se a avaliação como uma amostra significativa que possibilita a escola verificar se o discente está alcançando, através dos conteúdos e metodologias aplicadas, um rendimento significativo na aprendizagem.

Com base em Libâneo et.al (2012), podemos perceber que atualmente não houve grandes mudanças no processo avaliativo dentro das escolas e que a prova ainda é o método de avaliação mais utilizado para mensurar o conhecimento do aluno. Esse método tem como principal objetivo verificar erros e acertos do aluno, não sendo utilizado seus resultados como instrumento de alteração no processo de aprendizagem.

São as avaliações externas quem mais mensuram a aprendizagem dos alunos, não assumindo, muitas vezes, seu papel de diagnosticar e identificar as dificuldades dos mesmos. Dentre essas avaliações, podemos citar o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), nesse contexto, ele se caracteriza como avaliação externa em larga escala da educação básica, que fornece informações de como está a educação básica do Ceará. Traz, ainda, às instituições de ensino uma reflexão de como está a aprendizagem de seus alunos e o que se deve fazer para melhorar. Os dados obtidos nos resultados do SPAECE servem de base à gestão pedagógica para que ações sejam desenvolvidas em total parceria com o corpo docente da escola, pensando e repensando sobre as práticas pedagógicas adotadas para promover a aprendizagem dos discentes. Lima (2015, p. 24) ressalta que:

Consideramos que é importante pensar a respeito de como os seus resultados estão sendo utilizados pedagogicamente, partindo do entendimento da avaliação como um processo de tomada de decisão e não simplesmente de coleta de informações que se traduzem na mera verificação da realidade educacional.

Concordamos com a autora quando aponta que as informações obtidas nas avaliações externas servem como parâmetros para elaboração de um prognóstico que indicarão quais os trabalhos e ações pedagógicas serão desenvolvidos para melhorar os resultados esperados. No entanto, essas avaliações são elaboradas e aplicadas de forma padronizada, não leva em conta o contexto de cada escola, muitas vezes foge da realidade do aluno. Torna-se, portanto, um desafio para os gestores esse processo.

Quando a avaliação não chega ao aluno de forma contextualizada, ele a recebe como algo irreal, pensa ser incapaz de realizar, isso porque a avaliação é abordada como elemento que irá definir que tipo de aluno ele é, classificando-o através da obtenção de notas que muitas vezes, por uma série de fatores, não garantem a eficácia em comprovar sua aprendizagem e seu conhecimento. A avaliação deveria ser elaborada a partir do conhecimento prévio do aluno, em relação ao que é trabalhado na escola em suas atividades pedagógicas. Uma avaliação pensada para o aluno em suas especificidades, como é na essência em sua definição, processual e contínua, que desperte no aluno o interesse em participar ativamente desse processo, extinguindo seus medos e anseios.

A avaliação acontece em todas as fases da vida humana, podendo ser classificada como: diagnóstica, em que há a intervenção na busca de melhor resultado; formativa, que possui um caráter pedagógico, cujo objetivo é a formação do sujeito; e somativa, esta ocorre no final do processo educacional, através de um balanço somatório do rendimento do aluno durante todo o percurso BRASIL (2008). Acreditamos que a prática avaliativa se torna equivocada, quando não há certeza quanto a sua aplicabilidade em extrair informações relacionadas a determinados aspectos da aprendizagem. Hoffmann (2014, p. 22) faz uma crítica quanto a esse aspecto:

A dicotomia educação e avaliação é uma grande falácia. São necessárias a tomada de consciência e a reflexão a respeito dessa compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados, porque ela veio se transformando numa perigosa prática educativa.

A autora nos alerta para o uso da avaliação quanto ao seu desígnio, para que não se utilize como instrumento para classificar o indivíduo como capaz ou incapaz, sua finalidade deve estar pautada na reflexão sobre ação. O objetivo da avaliação deve ser desenvolver estratégias para o enfrentamento dos problemas que estejam afetando o desempenho dos estudantes. Luckesi (2011, p. 41) nos fala que:

Avaliação da aprendizagem escolar, além de ser praticada com uma tal independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhando foros da independência em relação professor-aluno. As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema.

A avaliação utilizada para obtenção de nota pode resultar em consequências negativas ao aluno quando não se utiliza da avaliação para somar no processo de ensino e aprendizagem. Cremos, portanto, que a principal função das avaliações é orientar as políticas educacionais, refletindo na rede pública de forma positiva, auxiliando a gestão das escolas e transformando as práticas em sala de aula.

3. METODOLOGIA

3.1. A escolha do lócus e dos sujeitos da pesquisa

A escolha do lócus para a coleta de dados se deu pela observação da nota do IDEB que se refere ao ano de 2015, do ensino fundamental das escolas públicas municipais de Fortaleza. Pensamos em uma escola que tivesse entre as melhores em relação ao critério já mencionado e constituísse de grande porte pela maior complexidade de gestão. No entanto, nas escolas que atendem a esses critérios, não tivemos abertura para a realização desse trabalho por parte da direção escolar.

Por conta disso, adotamos um terceiro critério, uma escola que atendesse o maior número de alunos nas series iniciais, pois é nesta etapa que se tem a problemática de alfabetizar, com a necessidade de trabalhar habilidades da leitura e escrita. A partir disso, o lócus foi escolhido, que é uma escola pública municipal de Fortaleza, situada no bairro de Messejana coberta pela regional VI.

De acordo com o mapeamento realizado, a escola possui em média 506 alunos matriculados, do infantil V ao 5º ano do ensino fundamental, atende nos dois turnos, como INSE³ pertence ao Grupo 4. Durante uma visita preliminar, realizou-se uma leitura prévia de Projeto Político Pedagógico (PPP) que teve sua última atualização em 2014. A partir dessa leitura, observamos que consta no referido documento um projeto Programa de Consolidação da Alfabetização (PCA), programa pensado para alavancar a processo de leitura e escrita dos alunos.

Os membros que compõem o grupo gestor da escola são: a diretora, 1 secretária e 2 coordenadores. Os coordenadores são os sujeitos-alvo para nossa pesquisa, eles são os responsáveis por articular o trabalho docente para o bom desempenho do ensino e da aprendizagem. Usaremos os pseudônimos C1 e C2 por questões de princípios morais para que seus nomes sejam preservados.

3.2. Percursos metodológicos

Esta pesquisa é fundamentada é um estudo bibliográfico com base em autores que discorrem sobre gestão pedagógica, tais como: Eloísa Lück (2009); José Carlos Libâneo (2015); e avaliação: Jussara Hoffmann (2014); Philippe Perrenoud (1999) e Cipriano Luckesi (2001). Caracteriza-se também como pesquisa documental, pela

³O INSE é a média do nível socioeconômico dos estudantes, distribuído em sete níveis (7 é o mais alto). Os dados mostram que quanto mais alto o nível socioeconômico, melhores são as notas em todas as áreas de conhecimento avaliadas.

necessidade do uso de documentos, haja vista que realizamos uma leitura do PPP e no Regimento Escolar, para que tivéssemos informações preliminares sobre a instituição. Foi realizada ainda uma pesquisa de campo para coletarmos uma amostra de como se caracteriza o problema em questão no campo investigado. De acordo com Lakatos (2014, p. 188),

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Sua abordagem é do tipo qualitativa de caráter exploratório, o que possibilita uma melhor compreensão de como esse aspecto acontece em determinadas escolas. Para Gil (2002, p. 41), “Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

Realizamos ainda uma leitura analítica com o intuito de haver uma melhor interpretação das informações a partir da discussão feita com os autores aqui abordados em relação aos dados obtidos no campo estudado. Como técnica de coleta de dados, foram aplicadas entrevistas

semiestruturadas, para descobrir as concepções dos sujeitos envolvidos referente as avaliações externas e suas concepções. Essa técnica é a que melhor se adéqua a esta pesquisa, conforme Minayo (2001, p. 57):

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Com esse instrumento de coleta, pudemos analisar de forma qualitativa as falas dos sujeitos entrevistados – os coordenadores pedagógicos – pois são os articuladores do processo de ensino-aprendizagem.

4. ANÁLISE DE DADOS

Para compreendermos o papel do coordenador pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, procuramos conhecer os sujeitos envolvidos nesse processo da instituição. Para tanto, questionamos sobre sua formação, o tempo que exerce essa função na instituição e suas atribuições, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 01: Características dos sujeitos entrevistados.

Sujeitos	Formação	Tempo de atuação na instituição	Tempo atuando na função de coordenador
C-1	Licenciatura plena	2 dias	2 dias
C-2	Pedagogia com habilitação em supervisão escolar	5 anos	5 anos

Percebemos aqui que os sujeitos possuem, na sua formação inicial, a preparação básica para a atuação na docência. A C-1 está agora adentrando na coordenação pedagógica. A C-2, por sua vez, já possui uma experiência de atuação na função. Tais informações nos levam a refletir sobre a importância da formação continuada do professor que os capacita para lidar com as complexidades de suas funções. Para desenvolver o trabalho de uma gestão de qualidade, os coordenadores devem possuir habilidades e competências que possibilitem um melhor desenvolvimento na lida com os aspectos da aprendizagem em toda sua dimensão. Tal concepção reforça o que Garrido (2009, p. 10) fala quando destaca:

[...] o professor-coordenador encontra obstáculos para realizar sua atividade. É atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar. Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções ainda mal compreendidas e mal delimitadas. Com poucos parceiros e frequentemente sem nenhum apoio na unidade escola, precisa vencer seus medos, suas inseguranças, seu isolamento para conquistar seu espaço.

Fica claro que a coordenador pedagógico lida com a educação e com os participantes nesse processo, suas ações devem estar pautadas em soluções cabíveis e de aceitação coletiva para a equipe docente e toda a escola.

Buscando atingir o objetivo inicial desse trabalho, indagamos as duas coordenadoras sobre a importância das avaliações externas para a aprendizagem do aluno. A C-1 acredita que “a avaliação externa não tem uma importância no ensino e aprendizagem, mas na questão do ensino em si”, ponto de vista esse oposto ao da C-2, que nos fala que:

É muito importante porque eles se envolvem com o aprendizado e com isso nós temos os resultados melhores, porque o olhar fica mais atencioso pra cada série, como 2º e 5º ano, que fazem parte dessa avaliação externa e nós conseguimos atingir o objetivo que é a aprendizagem dos alunos.

Encontramos na fala da C-2 uma relação direta com a teoria abordada por Lima (2015), que fala da importância correta do uso pedagógico da avaliação externa e não apenas como verificação da realidade educacional. Percebemos ainda, na fala deste sujeito, um olhar direcionado para 2º e 5º anos, já que estas são alvos das avaliações externas. É relevante pensarmos na avaliação externa como uma ferramenta que serve como parâmetro para refletirmos acerca do ensino e de como esses dados devem ser utilizados pela gestão pedagógica para transformar o processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos que as avaliações externas devam ser utilizadas como informação básica para melhorar as atividades e/ou a forma como são

desenvolvidas as atividades na sala de aula, e permitir a reflexão sobre o que, e como estamos ensinando. Acreditamos ainda que as avaliações externas sejam uma ferramenta, uma base investigadora da qualidade do ensino e aprendizagem. Que deve ser entendida como uma aliada para a os gestores e toda a equipe docente.

Ainda nessa concepção, almejamos saber sobre o que poderia melhorar nas provas das avaliações externas e obtivemos da C-1 a seguinte resposta:

Eu entendo que por ser em larga escala, elas não podem atender a micro realidades, e aí por conta disso, acontecem as distorções né [...]. Então eu penso que um fator para melhorar, seria aproximar o alfabetizador mesmo, aquele que tá lá no chão da sala de aula da elaboração dessa prova.

Já a C-2 traz uma ideia que se resume em “os alunos serem mais assíduos na escola e a maior participação dos professores e da gestão pública”. Com isso, entendemos que a avaliação externa, por ser elaborada de forma global, não leva em conta o contexto social do aluno, trazendo para a gestão pedagógica uma maior preocupação sobre sua aplicabilidade. Para tanto, ela não foge a sua finalidade, como aponta Lima (2015, p. 32):

Essa matriz é, na verdade, um modelo de referência para avaliar o quanto os alunos estão próximos ou distantes da aprendizagem ou do desenvolvimento de competências e habilidades que se esperam para ele ao fim de um determinado nível de ensino.

Por isso, precisamos entender as avaliações como uma ferramenta de diagnóstico do nível de ensino em que se encontra o aluno da educação básica, fazendo uso dessas informações para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Pensando na avaliação externa como diagnóstico, fizemos o seguinte questionamento: Para você, o que é uma avaliação diagnóstica? Você acredita que o SPAECE se encaixe nesse tipo de avaliação?

A C-2 aponta que a avaliação diagnóstica é a aquela realizada para obter informações sobre conhecimento prévio do aluno em relação ao que se deseja alcançar, sendo essa um ponto de partida para identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. No entanto, a C-1 não acredita que o SPAECE seja uma avaliação desse tipo, mas o reconhece com um norte, “como um termômetro, uma amostra de uma parte da realidade do ensino e aprendizagem”.

Acreditamos que a avaliação externa é um mecanismo da aprendizagem que avalia o aluno e o processo educativo, no entanto, para que realmente seja eficaz, é preciso levar em consideração os aspectos culturais e sociais da escola. É o que nos confirma Luckesi (2011, p. 45) quando afirma:

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido em que articula como um projeto pedagógico e como seu consequente projeto de ensino. A avaliação tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido.

Sendo assim, a avaliação passa a ser uma ferramenta de auxílio aos educadores para averiguar o processo de ensino-aprendizagem, garantido maior propriedade do trabalho desempenhado pelos docentes. Questionamos ainda sobre a contribuição dessas avaliações para a construção dos projetos pedagógicos. Para C-1, “[...] ela contribui pra que os projetos sejam traçados de forma mais objetivas em cima do que realmente a escola está precisando, aquelas turmas estão precisando. Então ela ajuda a direcionar esses projetos”. Dessa forma, acreditamos que o sujeito supracitado tem consciência e sabe da importância da utilização dos resultados obtidos na construção da proposta pedagógica da escola.

Em contraposição ao pensamento do sujeito anterior, C-2 que relata que os projetos devem ser voltados para as avaliações externas, “[...] que seja embutido de acordo com as avaliações externas, consigam atingir o objetivo dos

projetos dentro duma perspectiva que atenda o que as avaliações externas estão pedindo”.

Esse pensamento reflete uma realidade encontrada em algumas escolas que aplicam testes padronizados que simulam provas de avaliações externas, como a do SPAECE. Testes esses que preparam o aluno para ter bom êxito no dia de sua aplicação, ou seja, a escola tem visão quantitativa das avaliações externas, não pensando na formação integral do aluno. Ideia clara que se relaciona ao que nos diz o Fontanive (2011, p. 140) sobre o uso pedagógico dos testes.

No contexto atual de popularização das avaliações em larga escala, de um lado, e de dúvidas e críticas sobre o efeito dessas avaliações no processo escolar, de outro, será útil examinar alguns aspectos do uso pedagógico dos testes na educação.

Fizemos, então, nosso último questionamento acerca dessa temática. Qual o diferencial da escola para alcançar as metas estabelecidas pelo IDEB? A C-1 relatou “que para alcançar tais feitos, a escola precisa desenvolver um trabalho coletivo em que todos, desde o porteiro a direção trabalhem para o mesmo objetivo, combatendo a evasão e a reprovação dos alunos na instituição”. A C-2 acrescenta ainda que é necessário

Que todos os professores se engajem, façam um trabalho em conjunto, coletivo. E toda a escola esteja preparada para essas avaliações externas. E que a escola toda, é um conjunto, não só os professores do segundo e quinto ano, mas toda a escola deve estar envolvida, embutida nesse processo de ensino-aprendizagem voltado para o IDEB, para o SPAECE e para essas avaliações externas.

Partindo desse pressuposto, acreditamos que a conscientização acerca do uso eficaz das avaliações externas ainda não se faz presentes nas escolas, pois, com base nos sujeitos acima, existe uma preparação intensa voltada para a realização dessas avaliações, sem levar em consideração o objetivo primordial da escola, a oferta de um ensino de qualidade.

Entendemos que a gestão pedagógica carrega uma grande responsabilidade, a dimensão pedagógica precisa pensar na avaliação da aprendizagem para além de uma herança política e social, mas como uma ferramenta atual que sirva como parâmetro e que vise à melhor compreensão dos fenômenos educacionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos concluir que a gestão pedagógica é a dimensão articuladora do processo de ensino-aprendizagem, e a qualidade do seu trabalho depende de habilidades e competências profissionais, de fatores internos e externos da escola. Depende ainda da política educacional do país e da forma como a educação é conceituada.

O coordenador pedagógico é antes de tudo um professor que conhece a realidade da sala de aula e entende o processo de ensino-aprendizagem, e em sua função lida com os aspectos que interferem de forma positiva e negativa na qualidade do ensino. Cabe a ele encontrar soluções para os problemas que surgem e comprometem o desenvolvimento integral do aluno. Precisa, ainda, definir a melhor forma de envolver a comunidade escolar, para atingir o que propõe a escola a partir de suas diretrizes e bases políticas.

Acreditamos que a formação inicial e continuada seja fundamental para o exercício da função de coordenador pedagógico, pois é preciso ter uma base teórica sólida para que o mesmo reflita sobre sua prática e sobre uso correto dos dados obtidos nas avaliações externas.

Sobre a importância das avaliações externas para o ensino e aprendizagem do aluno, percebemos que os gestores não as consideram como parte inerente para o processo de ensino-aprendizagem. Para eles, as avaliações externas são algo distante da realidade da escola e utilizam o próprio modelo de avaliação, como "testes padronizados" para preparar os alunos e manter os dados quantitativos desejáveis. Tal realidade foge ao que propõe essas

avaliações. Elas são pensadas para verificar a qualidade de ensino das escolas públicas; se não houver uma relação entre o objetivo político e pedagógico e a visão dos gestores, não alcançaremos na educação a melhoria na sua qualidade. As avaliações externas são resultado de pensamentos e reflexões de como melhorar a qualidade de ensino. No Brasil as avaliações servem de base para averiguar essa qualidade.

A partir do que sugerem os coordenadores sobre o que poderia melhorar nas avaliações externas, ficou claro que há uma discordância quanto à forma de avaliações aplicadas nas escolas que gera uma problemática, em relação a aplicação dos seus resultados.

Quanto à contribuição das avaliações externas para a construção dos projetos pedagógicos, percebemos que as avaliações em larga escala, como o SPAECE, são focos desses projetos. Percebemos, ainda, que há de forma geral um trabalho direcionado para a aplicação das provas, ou seja, a partir das habilidades cobradas nessas avaliações.

Sendo assim, podemos afirmar que o objetivo da pesquisa foi alcançado, pois trouxe a concepção da gestão pedagógica acerca das avaliações externas. Nessa concepção, concluímos que as avaliações externas não são entendidas como um diagnóstico norteador para o ensino-aprendizagem, no entanto são alvo dos projetos pedagógicos desenvolvidos na escola.

Referências

BRANDÃO, C. da F. **LDB passo a passo**: Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo. 3. ed. atual. São Paulo: Avercamp, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. SAEB. Ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2008. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf> Acesso em: 02/11/2017.

- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei 9394/96). Brasília: MEC, 1996.
- FONTANIVE, N. O uso pedagógico dos testes. In: SOUZA, A. de M. e. (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E.; ALMEIDA, L.; CHRISTOV, L. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2009, p. 9-15.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio**. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisas bibliográficas, projetos e relatório, publicações de trabalhos científicos**. 7. ed. 9 reimpr. São Paulo: Atlas, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2015.
- _____, OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, D. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e sua influência sobre a gestão pedagógica de uma escola de ensino médio situada no município de Tauá**. Fortaleza, 2015. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará.
- LÜCK, H.. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **A Reconstrução Educacional do Brasil. Ao Povo e ao Governo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 18/10/2017.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- TAVARES, W. R. **Gestão Pedagógica: gerindo escolas para a cidadania crítica**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.
- XEREZ, M.F.C. et al. O Coordenador pedagógico como formador: alguns elementos para reflexão. In: SEDUC. Secretaria da Educação Básica do Ceará. **A gestão pedagógica e o desempenho escolar**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005. Coleção Gestão escolar.

Recebido em 05/03/2018
Aprovado em: 14/05/2018

INCLUSÃO EDUCACIONAL: ASPECTOS LEGAIS x TANGÊNCIA ESCOLAR

(Educational inclusion: legal aspects x school tangency)

ESTHER COSTA¹
KARLA COLARES VASCONCELOS²

RESUMO

O objetivo desse trabalho é estabelecer uma linha de raciocínio que clarifique a concretude entre as normas estabelecidas pela Lei, no tocante às práticas de inclusão educacional, e a realidade consolidada nas escolas públicas. Para auferir tal objetivo, buscamos suporte na Lei de Diretrizes e Bases Educacionais 1996 (LDBE), na fala de autores especializados e um estudo de caso em uma escola municipal de Fortaleza, a fim de que seja precisada a atual relação entre os aspectos legais e a realidade escolar, entre o discurso e a prática dessa conjuntura, e seja estimulada a reflexão sobre a conclusão que se chegou que é a de que ainda há muitas deficiências e carências de suporte físico, estrutural e profissional para que o processo de Inclusão Educacional se apresente satisfatório e com resultados genuínos na vida dos educandos assistidos por essa política educacional, ultrapassando os limites assistencialistas e se mostrando formadora do cidadão em sua amplitude.

Palavras-chave: Inclusão Educacional. Aspectos Legais. Realidade Escolar.

ABSTRACT

The object of this work is to establish a line to reason that clarified a reality between the rules of the law, in relation the educational inclusion practices, and the reality in the public schools consolidation. For the purpose this object, we search a literacy support of the Law Directives and Bases of National Education (LDBE), in the speech of specialized authors, and a study of a case in the Municipal School in Fortaleza, so that current specification among the legal aspect and the reflection about the last conclusion there is still some disabilities and the need the physical support, structural, professional to that process in the educational inclusion has been satisfactory and authentic results for the lives of the students accompanied by the educational policies, passing the limits of assistentialists by forming citizens in his full potential.

Keywords: Educational Inclusion, Rules of the Law, School Reality.

¹ Prefeitura Municipal de Fortaleza; Graduada em Pedagogia pela Faculdade Ateneu; Discente do curso de pós-graduação em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena – Faculdade Ateneu. E-mail: est.costa@yahoo.com.br

² Professora da Faculdade Ateneu; Bolsista do CNPq, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: karlinha@virtual.ufc.br

1. INTRODUÇÃO

Falar de inclusão educacional é falar de um capítulo à parte da história da cidadania brasileira. Segundo Ferreira (1986) inclusão significa ato ou efeito de incluir, destarte, o termo inclusão educacional se estabelece como uma referência ao direito do cidadão, constituído em lei, de ser incorporado ao sistema educacional vigente, sem sofrer qualquer forma de preconceito ou ação que prejudique as aplicações das funções escolares, tanto a sociabilidade quanto o aprendizado do educando.

Segundo Mazzota (1996) a história da educação inclusiva no Brasil está dividida em dois grandes períodos: de 1854 a 1956 - caracterizado por iniciativas de caráter privado; de 1957 a 1993 – evidenciado por ações oficiais de âmbito nacional.

Até o ano de 1957, os vislumbres de educação especial eram de iniciativa privada, mais exatamente assistencialista, onde associações amparadoras às pessoas com deficiências mentais e físicas ofereciam atendimento clínico especializado, além do atendimento escolar. Após esse período, o poder público assumiu a responsabilidade da oferta de educação inclusiva, com a idealização de campanhas que atendiam cada uma a uma deficiência específica, como por exemplo, a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro – CESB, que precedeu a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que existe até hoje no Rio de Janeiro, atendendo um total de 600 alunos desde a educação infantil até o ensino médio, e é referência na América Latina no setor.

Em 20 de dezembro de 1996, a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE) determina em seu artigo 4º, inciso III (que trata da Educação Inclusiva) que, a população a ser contemplada por essa inclusão é formada por educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Dessarte, o Estado, nesse momento, toma para si o múnus de garantir a

essa população o acesso e permanência nas instituições escolares públicas, ofertando suporte necessário os quais assegurem material didático, profissionais, acessibilidade e qualquer outro facilitador que viabilize o processo educacional dessa população.

Dialogando com essa disposição, o Portal Educação³, em seu site, indica que:

Inclusão escolar é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. O termo é associado mais comumente à inclusão educacional de pessoas com deficiência física e mental.

As deficiências as quais o Portal se refere conglobam, de acordo com Carneiro (2015, p. 121) “dificuldades e limitações que requerem meios e apoios mais especializados para que o aluno possa acessar regularmente o currículo”.

No entanto, a LDBE concentra sua atenção somente em três grupos citados: alunos com deficiência, alunos com transtorno global de desenvolvimento e alunos com altas habilidades.

Partindo desse desígnio, o presente artigo objetivou estabelecer a tangência entre os aspectos legais e a realidade da escola pública, a fim de alcançar respostas satisfatórias à seguinte questão: a escola pública está, com efeito, preparada para atender essa demanda de discentes com as mais variadas exigências intelectuais e físicas?

Segundo nos evoca Fación (2005, p. 56) “a escola é que deve se adequar à recepção de todos os alunos, e não os alunos à escola”. Dessa maneira, é necessário investigar todos os aspectos que englobam essa questão e confrontar com a realidade estabelecida nas escolas públicas, para assim, constatar a instalação ou não dessa tangência no contexto escolar deslindado.

³ <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/o-que-e-inclusao-escolar/71911>.

Para sua elaboração, o presente artigo fruiu de abordagem qualitativa para seu desenvolvimento, uma vez que a temática trabalhada demanda profundo conhecimento teórico, agregada à pesquisa *in lócus*, onde a partir de entrevista com profissional em Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.) da Escola Ganga Zumba⁴, localizada em Fortaleza/Ceará, intentamos estabelecer um quadro que permita avaliar a efetividade das ações escolares para consolidação das abordagens escolares para a Inclusão Educacional.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A formação do professor para atuar com alunos com necessidades especiais

A formação do professor nas universidades brasileiras carrega em seu currículo poucas horas/aulas dedicadas à preparação do professor a fim de atuar com alunos portadores de necessidades especiais.

Geralmente são 60 horas onde o discente é apresentado à Lei de Educação Inclusiva e tem a oportunidade de vislumbrar em poucas pinceladas características da população atendida por essa lei, sem, no entanto, se aprofundar em metodologias e didáticas que viabilizem a sua atuação. Essa deficiência se reflete em salas de aula, nas dificuldades as quais o docente esbarra ao defrontar-se com a presença de alunos portadores de necessidades especiais.

Em tentativa de suprir essa carência, surgiu a formação de profissionais especializados a fim de atender essa demanda que não pode ser rejeitada e reclama o direito a educação de boa qualidade. Nessa perspectiva, a profissão de psicopedagogo, Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.) entre outras formações trabalham paralelamente ao professor a fim de desenvolver estratégias de atuação para o aprendizado do alunado.

³ Nome fictício utilizado a fim de preservar o anonimato da escola a pedido da mesma.

Conquanto, essa parceria não se apresenta satisfatória no tocante pedagógico da questão, uma vez que a limitação de profissionais (de acordo com divulgação da secretaria de educação de Fortaleza, em seu site, no município existem 155 escolas polos com sala de recursos multifuncionais [entenda-se por salas com recursos multifuncionais, salas estruturadas a fim de atender a demanda de alunos com necessidades especiais], para atender uma demanda de 4500 alunos com necessidades especiais.). A partir desses dados, é evidente a conclusão de que a interação entre os profissionais não ocorre como o idealizado.

Essa realidade é a primeira dificuldade a se estabelecer na concretização de uma educação realmente inclusiva. Segundo Bueno (1999, p. 15):

[...] na medida em que por um lado, os professores das escolas regulares não possuem preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que tem calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do aluno que atende, porque o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas experiências.

A possibilidade dessa bifurcação do ensino especializado, baseada nas diversas possibilidades de ensino, causa um desarranjo onde os discursos não são debatidos e nem unificados. Pois além dos profissionais da educação, outros atores estão presentes na formação desses educandos, como profissionais da saúde física e mental. A partir do momento em que o diálogo entre esses todos esses profissionais é inviabilizado, o processo de ensino é comprometido.

Freire (1996) afirma que é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática. Essa é uma fala atemporal na esfera da educação, um discurso que deve ser ininterruptamente refletido e trabalhado para que, conflitos sejam superados e novas realidades se estabeleçam.

2.2. Acessibilidade para deficientes físicos nas estruturas físicas das escolas

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº 13.146 de julho de 2015) institui em seu inciso I, de seu artigo III:

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

As escolas públicas devem se adequar física e didaticamente para atender às demandas dos alunos com necessidades especiais. Essas adequações perpassam pela estrutura física da escola, como a implantação de rampas de acesso, corrimãos, placas indicativas em braille, avisos sonoros, entre outros, a fim de garantir o livre trânsito do educando nos espaços escolares.

As deficiências exigem algumas vezes a presença de uma segunda pessoa, que auxilia o deficiente nas suas atividades diárias. A fim de atender a essa clientela, a mesma lei estabelece em seu inciso XIII do mesmo artigo, a garantia de:

Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

Amiúde, pela falta de profissional de apoio na escola, a família destaca um de seus membros para assumir essa função junto ao educando, diante dessa realidade a escola adapta sua prática, orientando esse suporte pelos profissionais da escola e se adequa, juntamente com o educando, às atividades e rotinas escolares, o que não deixa de ser um experiência rica na vida do acompanhante, do educando e da comunidade escolar, muito embora não seja a metodologia adequada para a situação, sinalizando assim uma nequice na oferta de ensino regular, contrariando o que determina a lei.

Compreender a atual conjuntura da implantação dos direitos das pessoas com necessidades especiais permitirá reflexões que serão benéficas no discernimento das atualizações e vicissitudes necessárias para a adaptação e consolidação dessa realidade social.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois de acordo com Minayo (2008) a pesquisa qualitativa é aquela que dá voz ao sujeito. De caráter exploratório, bibliográfica, e um estudo de caso. Foi feito fichamento e procedidas observações do material encontrado. Segundo Severino (2007, p.123),

A pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa explicativa.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2009, p.44) diz

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. [...]

Sobre o estudo de caso, Gil (2009, p. 54) explica que “[...] Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”.

Como instrumentos de coleta, foram feitas observações e entrevista estruturada com a professora profissional do A.E.E. que trabalha diariamente com alunos com necessidades educacionais especiais. Sobre entrevista, Lakatos e Marconi (2003, p.195) dizem:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Como *lócus*, pesquisou-se uma escola de nível fundamental, localizada no bairro Jangurussu, Fortaleza- Ceará. A escolha da escola foi feita por ser a mesma de fácil acesso e escola polo em atendimento AEE (Atendimento Educacional Especializado). Visando analisar qual a dinâmica da realidade do atendimento especializado na escola, investigando se a mesma comunga com as exigências legais e que suporte físico, pedagógico, didático, profissional que permitam a efetivação do trabalho da profissional A.E.E.

4. ANÁLISE DE DADOS

A observação e entrevista deram-se durante visita pré-definida por contato telefônico, nessa oportunidade foi feita a aplicação do questionário, a fim de investigar se o processo de ensino para crianças com necessidades especiais é efetivamente satisfatório.

A análise dos resultados executa-se a partir da análise do questionário aplicado a profissional do Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.), as perguntas são pertinentes com os objetivos deste artigo, e o confronto com o re-

ferencial teórico permitiu concluir se as questões levantadas dialogam com a legislação e produções de estudiosos do tema.

Ao ser questionada sobre quais as competências do profissional do AEE a especialista respondeu citando o artigo 13, da Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009:

Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, acompanhar recursos pedagógicos na sala de aula do ensino regular e em outros ambientes da escola; orientar professores e família; ensinar e utilizar tecnologias assistivas de forma a ampliar habilidades funcionais e promover autonomia.

De acordo com a mesma, para atuar com profissional A.E.E. na rede municipal de Fortaleza, é necessário que o candidato seja pós-graduado, professor efetivo da rede, participe de um processo seletivo lançado através de edital, que se constitui de diversas etapas de caráter eliminatório. Por fim, o profissional selecionado participa de cursos de formação que o capacitam para atuar na função, na qual:

O professor especializado realiza entrevistas com as famílias, faz acompanhamento e avaliações dos alunos em vários ambientes e realiza os protocolos de acordo com a célula de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SME), a partir daí, planeja e organiza os atendimentos.

Não obstante, é importante evocar que o atendimento a educandos com necessidades ultrapassa o acompanhamento com o profissional do A.E.E., é necessário que o mesmo se inter-relacione com outros profissionais de outras áreas, para o desenvolvimento efetivo das ações que culminem no alcance do objetivo do atendimento. A entrevistada afirma que no contexto em que trabalha busca:

Firmar parcerias com fonoaudiólogas, terapeutas educacionais, psicólogos, educadores físicos, psicopedagogos e até mesmo com dentistas e o posto de saúde do bairro, mas ainda, não consegui estabelecer parcerias.

A inter-relação da mesma com os professores regulares é considerada pela mesma como boa, no entanto esbarra em dificuldades como salas numerosas e o fato de que a grande maioria dos alunos com deficiência não fazem nenhum tipo de acompanhamento multidisciplinar. Além dessas dificuldades, a mesma elenca como outras dificuldades na execução da sua função:

Há muitas dificuldades nas ações de inclusão. A começar pelas famílias que muitas vezes desconhecem as deficiências dos filhos, às vezes se conformam com a condição dos filhos, dificultando o trabalho na escola. Há pouca formação para os professores de sala regular; outra dificuldade é a falta de apoio para pessoas com deficiência; o espaço físico precisa melhorar.

E sugere que para melhorias no processo de atendimento do A.E.E., poderiam ser implantadas medidas como:

O espaço físico ainda necessita ser adequado; os recursos também ainda não são suficientes para a execução do trabalho, falta também material didático, falta recursos para adaptar os materiais; os professores da sala regular precisam de mais formação no âmbito da inclusão de recursos didáticos para execução do plano de ação nas salas regulares e mais apoio do núcleo gestor; e não deixarei de citar o profissional de apoio para os alunos com deficiências.

A Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência) nº13.146 de julho de 2015 é alvo de críticas por parte de um pequeno grupo de profissionais catedráticos da Lei, estes argumentam que a lei oferta autonomia a pessoas que não tem capacidade de compreensão e nem autodeterminação, contrariando o direito universal de proteção legal de todos os cidadãos, pois a lei que deveria protegê-los acaba lançando-os à situações e manifestações que podem posicioná-los em situação de risco. Segundo Kümpele e Borgarelli (2015):

Aquele que não compreende e nem se autodetermina precisa ser rigorosamente protegido, e até mesmo de si próprio. O código civil volta a atenção, assim, para

esses indivíduos que, por variadas causas, não têm discernimento ou aptidão para a manifestação de vontade, e devem interagir socialmente em igualdade de condições por meio de representação e/ou assistência. Assim, ao absolutamente incapaz, por não ser apto aos atos da vida civil, dá-se representante, que fala, age e quer pelo seu representado. Ao relativamente incapaz confere-se assistente, e ambos praticam em conjunto os atos jurídicos.

Esse questionamento abre precedente para ponderações ao capítulo IV da referida lei, que trata do direito à educação das pessoas com deficiência: uma vez que o mesmo é normativo no sentido de garantir acessibilidade educacional ao público deficiente, mas não é normativo na fiscalização para que mecanismos e suportes pedagógicos, físicos, estruturais e de profissionais operem de forma satisfatória, a contar do instante em que a lei normatiza, mas não fiscaliza e não pune, esta se apresenta sofista, pois ao permitir que a carência de profissionais capacitados, espaço físico adequado, recursos, material didático, formação continuada para professores, entre outros, se apresentem como realidade nas instituições escolares, a sua funcionalidade é contestável.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de dados nos permitiu constatar falhas que comprometem a educação e inserção social de pessoas portadoras de deficiências. Dessa maneira, o alerta de que a fiscalização precisa ser incessante para que a oferta escolar seja satisfatória e eficiente torna-se intermitente. Apesar de ser uma conquista histórica, o Estatuto da Pessoa com Deficiência apresenta déficit na sua empregabilidade. Segundo Mantoan (2003) a educação inclusiva apresenta-se como uma tentativa a mais de assegurar aos alunos com dificuldade de aprendizagem, a oportunidade de obterem os mesmos direitos dos demais alunos.

Enquanto não houver equilíbrio entre as determinações legais e as realidades nas comunidades escolares, os alunos contemplados pela Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência experimentarão prejuízos decorrentes da falta de estrutura político-social que impede seu desenvolvimento cognitivo, escolar e social.

O objetivo da implantação da lei sai de cena, dando espaço a apenas esboços e pinceladas de processos inclusivos que se baseiam muito mais na boa vontade e dedicação da rede de profissionais que fazem parte dessa construção, do que no suporte legal determinado.

Referências

BRASIL. **Lei 13.146 de 6 de julho de 2015**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em 12/11/2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009. Acesso em 18/11/2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e formação de professores, generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

CARNEIRO, A. M. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 23. ed. revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FÁCION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Ibplex, 2005.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

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

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

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

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WEB REFERÊNCIAS

KÜMPEL, V.F., BORGARELLI B. de A. **As Aberrações da Lei 13.146/2015**. Migalhas, São Paulo, 2015. Disponível em < <http://www.migalhas.com.br/dePeso/16,MI224905,61044-As+aberracoes+da+lei+131462015>>. Acesso em 15/11/2017. ISSN 1983-392X.

Recebido em 22/01/2018
Aprovado em: 30/03/2018

SENTIDOS ATRIBUÍDOS À MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO POR PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE ROLIM DE MOURA – RO

(Senses attributed to medicalization in education by teachers of a state school of the municipality of Rolim de Moura – RO)

Silmara de Araújo Kraine¹
Francisca Valda Gonçalves²
Eraldo Carlos Batista³

RESUMO

Objetivo deste artigo foi analisar a compreensão dos professores acerca da medicalização como um desdobramento do processo dos problemas educacionais, bem como do desenvolvimento humano. Como metodologia, utilizou-se uma abordagem qualitativa, descritiva. Participaram do estudo seis professoras em idade entre 36 e 49 anos da rede estadual de ensino do município de Rolim de Moura, Rondônia. Na coleta de dados, utilizou-se um questionário com questões semiestruturadas relacionadas à medicalização da educação e as informações foram analisadas sob a orientação da Análise de Conteúdo. Os resultados apontaram que os professores possuem compreensão variada sobre a medicalização na educação e a maioria entende a medicalização como controle do “mau comportamento” do aluno. Para os participantes, a prescrição de medicamentos aos alunos com problemas de aprendizagem se dá de forma indiscriminada e o processo de encaminhamento da criança ao serviço de saúde é comum na escola e o diagnóstico clínico do aluno é visto de forma positivo. Concluiu-se que a medicalização na educação é uma realidade na escola investigada e que é preciso um trabalho de orientação a todos os atores envolvidos no ambiente escolar.

Palavras-chave: Medicalização. Educação. Professor. Problemas de aprendizagem.

ABSTRACT

The purpose of this article was to analyze the teachers' understanding of medicalization as an unfolding process of educational problems as well as human development. As a methodology, a qualitative, descriptive approach was used. Six teachers aged 36 to 49 years of the state education network of the municipality of Rolim de Moura, Rondônia, participated in the study. In the data collection, a questionnaire was used with semi-structured questions related to the medicalization of education and the information was analyzed under the guidance of Content Analysis. The results showed that teachers have a varied understanding of medicalization in education, and most understand medicalization as a control of the student's "misbehavior". For the participants, medication prescription for students with learning problems occurs indiscriminately and the process of referral of the child to the health service is common in the school and the clinical diagnosis of the student is seen in a positive way. It was concluded that the medicalization in education is a reality in the school investigated and that it is necessary a work of orientation to all the actors involved in the school environment.

Keywords: Medicalization. Education. Teacher. Learning problems.

¹ Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: kraine.silmara1@gmail.com

² Mestre em Ciências da Linguagem pela Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus de Guajará-Mirim, Doutoranda em Psicologia, DINTER pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS – Faculdade Católica de Rondônia – FCR; Bolsista SEDUC/RO. E-mail: vandavalda@gmail.com

³ Mestre em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Docente da Faculdade São Paulo – FSP. Doutorando em Psicologia, DINTER pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS – Faculdade Católica de Rondônia – FCR E-mail: eraldo.cb@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O conceito de medicalização se dá ao processo de transformar questões não-médicas, de origem social e política, em questões médicas, para tentar encontrar na medicina soluções que sanem o que não é de sua natureza. A medicalização acontece mediante compreensão da ciência médica que debate o procedimento de saúde-doença localizado no sujeito com prioridade ao enfoque biológico e organicista.

Compreender a medicalização no contexto educacional demanda a realização de um breve contorno histórico da concepção dominante sobre os níveis de rendimento escolar entre as crianças de classes sociais diferentes. Nesse sentido, é preciso trazer considerações sobre a patologização dentro de uma sociedade historicamente capitalista.

Conforme Patto (2010), no século XIX, o fator genético, especialmente racial, foi determinante para definir a capacidade intelectual do sujeito, quando os fatores como a falta de oportunidade e acesso das camadas populares aos bens sociais eram desconsiderados mesmo diante das mazelas vivenciadas pelos indivíduos.

Galton (1822-1911) se dedicou a estudar, principalmente a hereditariedade da capacidade intelectual entre os indivíduos e a medição da inteligência por meio de testes psicológicos. Ele buscou ir além das crenças pautadas no século XIX e instituiu a eugenia [...] "ciência que visava controlar e dirigir a evolução humana, aperfeiçoando a espécie através do cruzamento de indivíduos escolhidos especialmente para este fim." [...] (PATTO, 2010 p. 62). Porém,

[...] numa sociedade em que a discriminação e a exploração incidem predominantemente sobre determinados grupos étnicos, a definição de superioridade de uma linhagem a partir da notoriedade de seus membros só pode resultar em um grande mal-entendido: acreditar que é natural o que, na verdade, é socialmente determinado. (PATTO, 2010, p. 63).

De acordo com Collares e Moysés (1996) o fracasso escolar deixa de ser tratado como um problema político-pedagógico e passa a ser considerado como consequência das doenças das crianças. Dessa forma, deixa de ser uma questão educacional e passa a ser médica. Assim, o estado e os próprios professores sentem-se aliviados de suas responsabilidades com a educação, já que o insucesso escolar é consequência de problemas neurológicos. Para as referidas autoras,

[...] recentemente, por uma ampliação da variedade de profissionais de saúde envolvidos no processo (não apenas médico, mas também o enfermeiro, o psicólogo, o fonoaudiólogo, o psicopedagogo), temos usado a expressão patologização do processo ensino-aprendizagem. (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 28).

A biologização trata problemas sociais como biológicos, com o objetivo de culpabilizar o próprio indivíduo por sua condição social e livrar o sistema social de seu compromisso com o sujeito. Por este motivo, essa ideia acaba sendo admitida e propagada pela sociedade em geral, inclusive pelos mais atingidos. (COLLARES; MOYSES, 1996).

Segundo Patto (2010), no século XIX, o mérito individual era o único fator que implicava para a seleção educacional e social. Nesse sentido, para justificar as dificuldades de aprendizagem sem denegrir a crença liberal de superioridade da classe dominante, foram selecionados elementos das ciências biológicas e da medicina que buscavam explicar a pobreza e a não aprendizagem por meio de uma visão racista e preconceituosa. Isto é, aqueles que não conseguiam seguir o ritmo de aprendizagem na escola eram denominados "anormais". A partir desse viés, as crianças de classes populares e desfavorecidas socialmente eram em sua maioria eram enquadradas como anormalidades genéticas e orgânicas.

No início do século XX, a medicina debruça sobre as questões de aprendizagem e afirma as doenças que estão atreladas a não aprendizagem. Neste sentido, a "higiene mental" é dis-

seminada no campo escolar. Esta concepção foca nas pessoas pobres as causas dos problemas sociais às quais estão submetidas.

A nova ideia de “higiene mental escolar” destaca o ambiente sociofamiliar como causador dos problemas infantis que provocam o fracasso escolar do sujeito “[...] as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais.” (PATTO, 2010, p. 68). Desse modo, propagam-se por todo o mundo clínicas psicológicas, que atuam com vários nomes. As crianças dos centros urbanos que não se enquadravam nos padrões escolares e tinham dificuldade de aprendizagem constituíram-se alvos de diagnósticos imprecisos que às rotulavam com distúrbios psicológicos.

Meira (2009) destaca que as crianças e jovens de camadas populares sempre enfrentaram a exclusão educacional. Esta exclusão que era acentuada principalmente pela falta de acesso à escola, hoje se apresenta de forma agressiva e ao mesmo tempo imperceptível aos olhos dos cidadãos, ocorre que as crianças e jovens passam muito tempo no sistema educacional, contudo não se apropriam de fato do conhecimento científico oferecido pela escola, muitas saem do ensino fundamental sem ao menos estarem alfabetizadas.

Segundo Althusser (2007), a escola é um aparelho ideológico do estado, com as funções específicas de inculcar a ideologia dominante no sujeito, adequar o seu comportamento à demanda capitalista e assegurar as habilidades básicas como ler e escrever. Isso com o objetivo de reproduzir a força de trabalho competente e, assim, os trabalhadores constituem a base da pirâmide econômica, ou seja, a “infraestrutura” que sustenta a superestrutura composta pelas “instâncias” jurídico-político-ideológica. Althusser (2007) alude:

Ora, o que se aprende na escola? É possível chegar-se a um ponto mais ou menos avançado nos estudos, porém de qualquer maneira aprende-se a ler, escrever, e contar, ou seja, algumas técnicas, e outras

coisas também, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou ao contrário aprofundados) de ‘cultura científica’ ou ‘literária’ diretamente utilizáveis nos diferentes postos da produção [...]. (ALTHUSSER, 2007, p. 57-58).

Desse modo, tendo como princípio um comportamento considerado ideal, um modelo a ser seguido, todos aqueles que não se enquadram no padrão escolar, são taxados como anormais, com distúrbios psicológicos ou transtorno mental, argumento usado para justificar o insucesso escolar ou não aprendizagem das crianças pobres. Assim, entra em curso a utilização de medicamentos para a aprendizagem e a medicalização no cenário escolar infantil.

1.1. A medicalização na educação

A medicalização surge no meio educacional para justificar os problemas de aprendizagem. Crianças com dificuldade de aprender são rotuladas como anormais e medicadas para que melhorem seu desempenho escolar e seu comportamento. Nesse sentido, a não aprendizagem deixa de ser vista como um problema social, educacional e político e passa para o campo da medicina e biologia.

Conforme Meira (2009), a conexão de problemas neurológicos com o não aprender é cada vez mais comum no cotidiano escolar, quando as crianças que não se comportam de acordo com o modelo escolar e que possuem dificuldade na aprendizagem são taxadas com transtornos neurológicos que, segundo a concepção biologizante, interfere em pontos de base para o processo de aprendizagem, entre eles: “[...] percepção e processamento de informações; utilização de estratégias cognitivas; habilidade motora; atenção; linguagem; raciocínio matemático; habilidades sociais etc.” (MEIRA, 2012, p. 137).

Franco et al. (2013) enfatizam dados governamentais que apontam para o aumento da não aprendizagem na sala de aula. Em 2008, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Es-

tatística (IBGE), 27,5% dos alunos entre 07 e 14 já tinham sido reprovados e 0,7% considerados “iletrados escolarizados”. De acordo com Souza (2008), a análise do fracasso escolar tem levantado explicações equivocadas, pois as dificuldades de aprendizagem recaem sobre as crianças desfavorecidas economicamente e, segundo a ideologia e concepção biologizante disseminada socialmente, as crianças não aprendem porque possuem problemas psicológicos, biológicos ou orgânicos e mais atualmente socioculturais.

Ao refletir sobre o fracasso escolar, é preciso considerar uma série de questões presentes no universo escolar, como as questões políticas, estruturais e as experiências individuais de cada sujeito. Nesse aglomerado de pontos que compõem o cotidiano da vida escolar, é produzido o fracasso essencialmente dos mais pobres; por esse motivo o estudo dessa problemática torna-se tão complexo. Assim:

A concepção teórica de que o fracasso escolar é produto da escola resgata pelo menos duas grandes questões para o psicólogo e para a formação de profissionais que atuam no campo da educação escolar: a primeira referente ao posicionamento político de compromisso com o excluído, principalmente com as crianças e adolescentes, e a segunda, não menos importante, relativa à superação de referenciais teórico-metodológicos oriundos da Psicologia que têm levado à produção da exclusão por meio de concepções medicalizantes a respeito da queixa escolar. (SOUZA, 2008, p. 4-5).

Franco et al. (2013, p. 6-7) abordam os estudos de Luria (1994) e pontuam que as funções psicológicas superiores são construídas e mediadas pela relação do sujeito com o meio social e cultural. Dessa maneira, é preciso levar em conta as oportunidades e “possibilidades de apropriação dos instrumentos e signos culturais”, para que o indivíduo possa se desenvolver de maneira plena, isto é, constituir “os sistemas funcionais de alta complexidade”. Franco et al. salientam:

[...] não havendo perda ou dano estrutural do cérebro, um determinado mau funcionamento ou problema identificado na aquisição de funções específicas leva a uma análise da qualidade das mediações simbólicas e instrumentais que são oferecidas ao indivíduo, o que obrigatoriamente desloca o fenômeno do âmbito médico para o âmbito educativo. (FRANCO et al, 2013, p. 7).

Nessa lógica, Meira (2012), ao abordar os estudos de Vigotski (1995), aponta que os fatos na história de cada sujeito vão determinar suas singularidades, seu desenvolvimento psicológico. Os indivíduos podem ter rotinas parecidas, porém suas experiências diárias não serão idênticas e isso irá formar as peculiaridades e diferenças de cada um.

Assim, a aprendizagem é que promove o desenvolvimento do indivíduo, a inteligência não é algo inato, o caminho do desenvolvimento está em aberto, a cultura em grande medida vai definir a especificidade de cada sujeito e, assim, “[...] o indivíduo, no decorrer de sua vida, elabora uma série de signos artificiais que lhe permitem conhecer os estímulos que o afetam, dominar seus processos de comportamento e, portanto, assumir o controle do que faz, sente e pensa” (VIGOTSKI, 1995 apud MEIRA, 2012, p. 138).

Franco et al (2013) explica que a não aprendizagem deve ser analisada como um fenômeno produzido em uma sociedade capitalista e não por meio da medicalização de maneira superficial, isto é, taxando crianças e adolescentes como anormais ou responsabilizando-as totalmente por seu insucesso. E acrescenta:

[...] valendo-se desta perspectiva teórica remete à necessidade de compreensão das relações societárias que medeiam esta formação na atualidade, as relações de produção capitalistas em seu estágio atual e as características que estas imprimem tanto no que tange à produção de bens materiais e culturais como de apropriação dos mesmos nas diversas classes sociais, que vão se refletir nas consciências individualmente. (FRANCO et al. 2013, p. 8).

Collares e Moysés (2001, p. 3) esclarecem como ocorre a patologização do fracasso escolar; primeiro seria consequência da desnutrição, que acomete exclusivamente em crianças pobres e segundo, resultado de “[...] disfunções neurológicas, incluindo-se aqui a hiperatividade, a disfunção cerebral mínima, os distúrbios de aprendizagem, a dislexia; [...]”. Em alguns casos, a criança é taxada com duas patologias ao mesmo tempo.

Com base nessa discussão, o objetivo geral é compreender os sentidos e significados acerca da medicalização da educação por professores de uma escola da rede pública estadual de ensino do município de Rolim de Moura/RO.

2. METODOLOGIA

2.1. Delineamento da pesquisa

Para a realização deste trabalho, foi utilizada, em um primeiro momento, a pesquisa bibliográfica. Assim, foi necessário fazer esse levantamento bibliográfico, com o intuito de aprofundar o tema tratado.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, por se entender que essa seria a abordagem mais adequada ao delineamento da proposta de pesquisa. De acordo com Minayo (2010), o método qualitativo é como aquele que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

2.2. Participantes

Os participantes desta pesquisa foram seis professoras em idade entre 36 e 49 anos que ministram aulas nos 3º e 4º anos de uma escola estadual da capital da zona da mata rondoniense (Rolim de Moura), com tempo de atuação em sala de aula entre 15 a 22 anos. Os participantes foram escolhidos por meio de uma amostra intencional. Esse tipo de amostra, segundo Gil (2008), é um tipo não probabilístico que consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações

disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população. Para melhor visualização das características dos participantes, os dados principais foram categorizados no quadro a seguir:

Professoras	Idade	Sexo	Tempo de formação	Série que leciona
P1	43 anos	F	22 anos	Terceiro ano
P2	49 anos	F	15 anos	Quarto ano
P3	38 anos	F	21 anos	Quarto ano
P4	48 anos	F	20 anos	Quarto ano
P5	49 anos	F	22 anos	Terceiro ano
P6	36 anos	F	14 anos	Terceiro ano

Fonte: Autores, 2017.

2.3. Critérios de inclusão e exclusão

Para a escolha dos participantes, optou-se por indicações feitas por duas professoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Elas sugeriram à pesquisadora os nomes de algumas docentes que talvez pudessem aceitar o convite para participar da pesquisa. Porém, no momento em que a investigadora foi ao local de trabalho das professoras, nem todas aceitaram participar da pesquisa, mesmo recebendo-a bem, fazendo com que a pesquisadora procurasse outros nomes.

Foram escolhidos professores do 3ª ano porque é a série final do ciclo de alfabetização e os docentes do 4ª ano, devido se tratar de crianças que estão entrando para o ensino fundamental II. A escolha desses dois anos se deu devido à pesquisadora principal ter interesse em observar como seria tratado o referido tema da pesquisa com alunos nos anos finais da alfabetização e no início do ensino fundamental, mais especificadamente no primeiro ano inicial.

2.4. Instrumentos

O instrumento de análise utilizado nesta pesquisa foi o questionário, pois ele é um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 100). Sendo assim, a investigadora escolheu realizar perguntas semiestruturadas, pois havia a preocupação de os investigados não “fugirem” aos questionamentos.

2.5. Procedimentos de coleta de dados

O contato se deu no momento do trabalho das professoras que foram entrevistadas em sala de aula, onde a investigadora se apresentou e falou a todos os professores do seu interesse em realizar estudo sobre a problemática na instituição escolar e sobre o desejo de que esses profissionais participassem da pesquisa. Na oportunidade a pesquisadora principal falou sobre o tema, o título e o objetivo da investigação. O contato se deu de forma agradável, mesmo com aqueles professores que não quiseram participar.

Após a conversação com as professoras da escola e o esclarecimento das dúvidas, seguiu-se a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a assinatura dos participantes. Esse momento foi bem tranquilo, pois foi dito a todos os participantes que a pesquisa asseguraria sigilo total e que os nomes seriam substituídos por códigos e que em nenhum momento da pesquisa seriam citados os nomes das mesmas. Contudo, mesmo assim, teve uma professora que preferiu rubricar, pois afirmou que não queria colocar o seu nome por extenso.

No procedimento de coletas de dados, o questionário foi aplicado de modo semelhante a todos os professores entrevistados. A pergunta principal referia-se à aprendizagem da criança e quais caminhos adotados pela instituição na superação das dificuldades das crianças frente à medicalização. Como já afirmado no decorrer deste trabalho, as perguntas foram semiestruturadas e todos os participantes responderam as 13 questões contidas nesse instrumento de coleta de dados.

2.6. Procedimentos de análise dos dados

Após o recolhimento do questionário, foi realizada a leitura da resposta de todas as questões, a fim de constituir os núcleos de sentidos que dessem origem às categorias temáticas do estudo. Dessa forma, as análises do material investigado foram realizadas seguindo as orientações da Análise de Conteúdo, de Bardin (2011). A análise de conteúdo é permeada por diferentes fases e elas se organizam em torno de três polos cronológicos: a) a pré-análise; b) a exploração do material; e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011, p. 33).

A primeira fase é a pré-análise, a fase de organização, que tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais. A segunda fase é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo. A terceira e última fase é o momento do tratamento dos resultados brutos que são tratados de maneira a serem significativos e válidos (BARDIN, 2011, p. 101).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas informações coletadas a partir dos questionários, os resultados foram organizados em eixos temáticos que buscaram responder o objetivo principal do estudo: conhecer a realidade vivida pelos professores acerca do processo de medicalização na escola.

Nesse contexto, as seguintes categorias temáticas foram elencadas: 1) Compreensão dos professores sobre medicalização na educação; 2) O tema medicalização da educação na formação dos professores; 3) A medicalização como controle do “mau comportamento” do aluno; 4) A prescrição de medicamentos no auxílio do processo educacional; 5) O papel do professor na identificação das “patologias”; 6) O processo de encaminhamento da criança para o serviço de saúde; 7) O uso de psicotrópicos em alunos com dificuldades de aprendizagem; e 8) A percepção do professor sobre o diagnóstico clínico do aluno.

Com o intuito de resguardar os participantes, os nomes foram substituídos pela palavra “Professor”, seguida de um número de acordo com a ordem dos questionários recebidos.

3.1. Compreensão dos professores sobre medicalização na educação

Nessa categoria, abordar-se-á o quanto os professores participantes compreendem o processo de medicalização na educação. Vale ressaltar que a compreensão é bastante variada, sendo que alguns deles mencionam a medicalização como o ato de medicar o aluno. A seguir, será visto como cada um relata esse entendimento.

É o uso de medicamentos visando melhorar a aprendizagem do aluno, melhorando comportamento e atitudes consequentemente a concentração nos estudos (Professor 1).

Medicalização é todos aqueles que receita remédio para alguém doente, seja caseira ou química (Professor 2).

Um processo que transforma problemas, questões referentes ao comportamento e doenças, ou seja, desvios, alterações comportamentos, dificuldades, em patologias (Professor 3).

O uso de medicamentos pelos alunos (Professor 4).

Seria transformar questões não médicas em problemas médicos, tendo como exemplos: transtornos, distúrbios, etc. Lembrando que cada criança tem seu tempo para se desenvolver (Professor 5).

O ato de medicar um aluno com algum transtorno de aprendizagem a fim de que este possa alcançar o sucesso na aprendizagem recorrendo para isso remédios (Professor 6).

A percepção inicial que se pode ressaltar é a questão de os professores relacionarem sempre a medicação com questões de comportamentos. A fala de alguns professores afirmando o uso da medicalização como indispensável na melhora da aprendizagem e do comportamento, se torna um aspecto preocupante. A criança que apresentar comportamentos e ati-

tudes relacionadas à aprendizagem diferente dos demais alunos já é rotulada com alguma “deficiência” ou distúrbio. Esse hábito inquietante é cada vez mais consecutivo, as pessoas consideram essa prática como algo normal, mas não é. Se todos agissem dessa forma, se não apresentassem um comportamento esperado pelo outro já seriam “tachados” como “problemáticos”? Ou seja:

A medicalização não é apenas o ato em si de prescrever medicação, mas podemos pensá-la também como engrenagem, como máquina da medicina transformando a vida em objeto. [...] o processo de conferir uma aparência de problema de Saúde a questões de outra natureza, geralmente de natureza social. (ANGELUCCI; SOUZA, 2010, p. 9).

3.2. A medicalização como controle do “mau comportamento” do aluno

Na categoria a seguir, será abordada a medicalização como forma de controlar o comportamento, lembrando que essas crianças estão em fase de desenvolvimento, assim elas retratam o uso da medicação para auxiliar no comportamento:

Importante, desde que seja realmente necessário (Professor 1).

Acho muito importante, principalmente um acompanhamento psicológico, que muitas vezes o problema de aprendizagem vem da desorganização familiar e na maioria dos casos se resolvem com um bom acompanhamento psicológico e escolar (Professor 2).

Muitas vezes se atribui qualquer dificuldade de aprendizagem ou comportamento a uma patologia. Observo por parte das famílias, ao conversar sobre questões em relação a dificuldade, o interesse em procurar um diagnóstico, muitas vezes nos perguntam se achamos necessário (Professor 3).

Não concordo com o uso da medicalização, são raros os casos que realmente necessita de seu uso (Professor 4).

Na minha opinião se feito um diagnóstico por especialista da área e constatar a necessidade de medicamento. Lembrando que cada caso é um caso e que dificuldades de aprendizagem não se cura com medicamentos (Professor 5).

Existem casos que se faz necessário o uso do medicamento para não se prejudicar o processo de aprendizagem do aluno, no entanto esses casos devem ser estudados todas as outras possibilidades (Professor 6).

Diante dos discursos das professoras com relação ao uso de medicamentos em crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem, observam-se apontamentos de aspectos muito interessantes, tais como: a) concordam com a medicalização desde que seja apresentada uma necessidade de utilidade; b) indicam que a criança passa primeiro pelo psicólogo, pois em alguns casos, essas dificuldades de aprendizagem podem ser sanadas dessa forma; c) a família pode ter uma parcela de culpa por essa desorganização ou nas dificuldades apresentadas pela criança; d) a professora pode ser a responsável pelo uso da medicação, afinal, está na moda criar nomenclaturas diferentes em busca de diagnosticar crianças que, em muitos casos, podem não apresentar dificuldade nenhuma; e) são raros os casos que precisem realmente de medicação, em muitos outros é mais uma questão de capital e consumo mesmo; f) dificuldade de aprendizagem não se cura com medicamento; g) pensar em outras possibilidades para sanar essas dificuldades, utilizando a medicalização em último caso.

Diante das contribuições das professoras, visualiza-se que algumas são conscientizadas com relação ao uso dos medicamentos, afirmando ser prejudicial à criança, destruindo e matando seus sonhos e desejos próprios. A fase das fantasias se perde ao ser excluída pela própria escola, pelos colegas de sala, pelo professor, que, aliás, seria a pessoa que deveria acreditar mais nessa criança, principalmente quando essa criança é esquecida pela própria família e assim o mundo dela passa a ser agitado e regulado.

Em suma, é notório que existem professores a favor da medicalização, afinal, transferir a responsabilidade para outro profissional é mais fácil do que assumir essa responsabilidade. Em muitos casos, as professoras sabem que seria

necessário um acompanhamento de perto para analisar quais os motivos pelos quais essa criança não aprende, deixando para último caso a medicação. É muito interessante e reconfortante quando se encontram discursos de profissionais da educação que compreendem que uma dificuldade de aprendizagem pode ser sanada mediante as estratégias pensadas diretamente nas crianças.

A medicação vem sendo usada sem limites nas escolas. Qualquer criança que apresentar um comportamento diferente ou "fora do padrão" já é encaminhada para a orientação e, em seguida, é atendida pelos especialistas responsáveis por um diagnóstico mais preciso. Na maioria das vezes, a mesma criança retorna medicada para sala de aula, gerando um conforto ao professor pelo fato de que ela não exigirá bem mais no processo de aprendizagem. Talvez pensem que estão ajudando essa criança ao medicá-la, porém, estão simplesmente transformando-a em paciente ao invés de aluno.

Em diversas situações, essa criança passa a ser esquecida pelo professor, pela escola e pela sociedade. A partir do momento em que seu desenvolvimento e aprendizado já não funcionem mais critérios de exigências do professor, ou seja, ele não se preocupa com o processo de aprendizagem, seu acompanhamento, intervenções, entre outros. Entende-se que esses medicamentos estão servindo de válvula de escape. Afinal, com o aluno medicado o professor terá mais tempo para trabalhar com os outros.

O sujeito [...] não pode ser encarado como um protótipo individual de uma suposta 'natureza humana padrão', tomada como modelo universal, ideal e compulsório, que não comportaria idiossincrasias (tomadas, por sua vez, como desvio, anomalia, distúrbio). [...] O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a tranquilidade da permanência nesse lugar. (AQUINO, 1999, p. 200-201).

A criança, na condição de sujeito de maior importância nesse processo, precisa ser respeitada e ouvida. Essa criança tem vontade própria, tem sonhos a serem realizados, entre outros. Ela precisa ser “dona de si mesma”, como argumenta Pereira:

Criança cuja única diferença, para com as demais possa ser o grau de agitabilidade, comunicabilidade ou interesse pela escola. Em outras palavras, crianças que incomodam por que não se enquadrar naquele espaço naquele espaço restrito e rígido (e cada vez mais restrito e rígido) chamado normalidade, que a costuma designar a ela. (PEREIRA, 2010, p. 16).

Cada criança é singular tem seu jeito próprio e sua maneira de aprender. Atualmente, as salas são heterogêneas com diferentes níveis de aprendizagem, desafiando o trabalho docente, que precisa de diferentes estratégias para alcançar, pedagogicamente, todas as crianças, inclusive aquelas que apresentam problemas na escola.

3.3. A prescrição de medicamentos no auxílio do processo educacional

Nessa categoria, buscou-se abordar a percepção do professor sobre a medicalização como forma de controlar o comportamento do aluno. Vale lembrar que as crianças estão em fase de desenvolvimento; assim elas retratam o uso da medicação para auxiliar no comportamento;

Em razão dos vários distúrbios que atualmente estão sendo desenvolvidos nas crianças; sendo necessário da visão de vários profissionais para o uso dos mesmos (Professor 1).

Acredito que na maioria dos casos ocorre em razão da falta de concentração e a falta de interesse da criança. Remédio esse que pode funcionar com uma boa terapia profissional (Professor 2).

Ao retorno acelerado da sociedade muito trabalho, muita informação, muita cobrança e a busca de uma maneira rápida para resolver o problema, antes mesmo de buscar outras alternativas (Professor 3).

O uso indiscriminado dessa prescrição ocorre em razão de próprio desequilíbrio da escola e da família em impor limites e aulas com mais qualidades (Professor 4).

Não vejo a necessidade de uso de medicamentos para haver aprendizagem (Professor 5).

Após esgotamentos de todas as possibilidades de tratamento, seja a única alternativa (Professor 6).

Analisando as respostas, pode-se pressupor que cada participante obteve uma opinião que, de certa forma, direciona a culpa das prescrições de remédios para diferentes responsáveis.

Contudo, o que se percebe é a falta de capacitação do professor para lidar com as situações enfrentadas nas escolas.

É muito comum profissional tanto da educação como saúde quase se contentam com um (diagnóstico), [...] do outro lado da mesma moeda, os professores, que deveriam ser também os responsáveis por analisar e resolver problemas educacionais, assumem uma postura acrítica e permeável a tudo; transformando em mediadores, apenas tirando e encaminhando as crianças para os especialistas da saúde. Esta prática acalma a angústia dos professores, não só por transferir responsabilidades, mas principalmente porque desloca o eixo de reocupação do coletivo para o particular. O que deverá ser objeto de reflexão e mudança – o processo pedagógico – fica mascarado, ocultado pelo diagnosticar e tratar singularidade, uma vez que (o mal) está sempre localizado no aluno. E o fim do processo é a culpabilização da vítima e a persistência de um sistema educacional perverso, com alta eficiência ideológica. (COLLARES; MOYSES, 1994, p. 30).

É importante salientar que o papel da gestão escolar é a responsabilidade, tanto nas questões administrativas, quanto nas pedagógicas da escola. Percebe-se que o foco desta liderança se encontra na pessoa do diretor. Para tanto, cabe ao diretor orientar e buscar estratégias para detectar os possíveis casos dos distúrbios de aprendizagem.

O professor também é responsável pela aprendizagem dos seus alunos. Por isso o não aprender é atribuído aos professores, no que tange à responsabilidade de buscar uma metodologia que almeje o sucesso do aluno. Ou seja, a responsabilidade é de todos que fazem parte do contexto escolar.

3.4. O processo de encaminhamento da criança para o serviço de saúde

A medicalização nas escolas é atribuída ao fracasso escolar, à agitação, à hiperatividade, aos problemas familiares, sociais e culturais da criança, mas não são exatamente as consequências de uma doença. Os encaminhamentos a especialistas sem análise atenciosa à criança nas escolas movimentam um grande mercado farmacêutico, o que as professoras descrevem da seguinte forma:

Para medicalização não (Professor 1).

Nunca encaminhei, devido achar que não havia necessidade, ou mesmo por falta de conhecimento (Professor 2).

Já, algumas realmente tinham necessidades e por meio de conversa com a família, junto com equipe pedagógica buscou-se o encaminhamento (Professor 3).

Quando percebo algo diferente na criança solicito uma avaliação de outros profissionais que tem mais conhecimento sobre patologias. A orientação escolar encaminha para a avaliação inicial com psicólogos (Professor 4).

Não (Professor 5).

Sim, você começa a perceber a que todos os recursos não dão resultados com aquela criança então você chama os pais para uma conversa e sugere o encaminhamento para uma avaliação de um profissional de saúde (Professor 6).

Ao que tudo indica, algumas participantes já encaminharam crianças para profissionais da saúde mental. Porém, é importante ressaltar que antes mesmo desse encaminhamento, é necessário solicitar a presença dos pais para orientá-los quanto ao procedimento de encaminhamento do seu filho ao psicólogo para uma avaliação inicial.

É notório que o primeiro passo é dado pelo professor, afinal, é ele quem convive com essa criança em sala de aula. Todavia, ele não está isento de cometer equívocos, pois esses outros profissionais de saúde podem não ser a solução desses problemas também. O fato de ter encaminhado essa criança para uma avaliação específica não indica que a mesma precise ser medicada. Embora na maioria dos casos esse encaminhamento não se encerra nessa etapa, a criança ainda passa por um neurologista ou psiquiatra.

Vale ressaltar ainda que, a maioria dos professores desconhece o recurso da medicalização.

A educação, assim como todas as áreas sociais, vem sofrendo medicalização em grave velocidade, destacando-se o fracasso escolar e seu reverso, a aprendizagem, como objetivos essenciais desse processo. A aprendizagem e a não-aprendizagem sempre são relatadas como algo individual, inerente ao aluno, um elemento meio mágico, no qual o professor não tem acesso, portanto também não tem responsabilidade. (COLLARES; MOYSES, 1994, p. 26).

Percebe-se, na citação acima, a importância que está se dando ao diagnóstico, tanto pelos profissionais da saúde como pelos profissionais da educação; sendo assim, os educadores realizam encaminhamentos para os profissionais da saúde, transferindo as dificuldades de ensino e aprendizagem indiretamente à responsabilização do aluno.

3.5. O uso de psicotrópicos em alunos com dificuldades de aprendizagem

Quanto ao uso de psicotrópicos no “tratamento” da criança com dificuldades de aprendizagem divergem as opiniões dos professores entrevistados, como mostra as falas a seguir:

Utilização da mesma só quando estritamente necessário (Professor 1).

Não tenho conhecimento sobre este medicamento, mas irei pesquisar sobre, já que me interessei sobre esse assunto (Professor 2).

Precisa realmente definir, descobrir, identificar as dificuldades e junto a outras profissionais analisar se é mesmo necessário (Professor 3).

O uso tem sido exagerado e as crianças ficam letárgicas. Deixam de viver como crianças (Professor 4).

É um medicamento usado para os transtornos TDAH, não tenho conhecimento de nenhum caso (Professor 5).

Quando a saúde da criança está em jogo todo cuidado é pouco. O uso de medicamentos contínuos exige um diagnóstico preciso por uma equipe multidisciplinar (Professor 6).

O uso abusivo de remédios poderá ser considerado "O mal do século". Tomar remédio virou moda e essa prática é vista como algo normal; afinal todo mundo em algum momento da vida toma um "remedinho" para ajudar a dormir, tirar o estresse do dia a dia ou para se acalmar. Em alguns casos, esse consumo nem sempre é necessário. Tem crescido de forma abusiva o uso da ritalina no tratamento de crianças com hiperatividade, dislexia, disgrafia, autismo, discalculia e agressividade, para que o professor tenha mais facilidade para trabalhar com esses alunos em sala de aula.

Contudo, esquece-se de analisar se a criança irá se adaptar a essa medicação e se tais medicamentos. Com base no número de diagnósticos, o Brasil tem se destacado com um número maior que os Estados Unidos, como mostra o Conselho Federal de Psicologia – CFP:

No Brasil, por exemplo, o metilfenidato, substância dada para crianças e adolescentes com a pretensão de diminuir o chamado "déficit de atenção" na escola, subiu de 70.000 caixas vendidas em 2000 para dois milhões de caixas em 2010, inserindo o Brasil no segundo maior consumidor dessa droga no mundo, perdendo somente para os Estados Unidos. (CFP, 2011-2013, p. 5).

A maneira como os professores reagem diante dessa medicação permite a percepção de que os mesmos não têm conhecimento das con-

sequências que tais medicamentos poderão causar no organismo do indivíduo. Eles pensam na solução do problema imediato, ou seja, salas com crianças que não deem trabalho, que fiquem quietinhas, para que ele, o professor possa ensinar os conteúdos programados sem ponderar se a criança irá ou não aprender, caso seja medicada. A ritalina tem em sua composição o cloridato de metilfenidato que é estimulante do sistema nervoso central.

A normatização da vida tem por corolário a transformação dos problemas da vida em doenças, em distúrbios. O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em problema individual. Afasta-se a vida, para sobre ela legislar, muitas vezes destruindo-a violenta e irreversivelmente. E os profissionais, com sua formação acrítica e a-histórica, exercem, a maioria sem se dar conta, seu papel de vigilantes da ordem. Crentes nas promessas de neutralidade e objetividade da ciência moderna, não sabem lidar com a vida, quando se defrontam com ela. (MOYSÉS; COLLARES, 2002, p. 4).

As falas a seguir revelam as medidas apresentadas pelos professores aos casos de dificuldades de aprendizagem dos alunos:

Abordar com atividades diferenciadas e comunicar os pais acerca do desenvolvimento da aprendizagem da criança (Professor 1).

Trabalhando reforço com atividades diversificadas e diálogos com a orientação e pais da criança (Professor 2).

Analisando, conversando com a família e equipe pedagógica, buscando alternativas em conjunto (Professor 3).

Aulas de reforço, mais atenção do professor conversa com os professores anteriores recomendações de mais aulas de reforço para os pais e em último caso avaliação com psicólogos (Professor 4).

A criança passa a frequentar o reforço (Professor 5).

É necessário investigar o que está acontecendo, verificar se é um problema pedagógico, ou algo mais sério que dificulta a sua aprendizagem (Professor 6).

A maioria dos professores questionados respondeu que, quando o aluno apresenta dificuldades, o primeiro passo é desenvolver um atendimento diferenciado no reforço, contudo, havendo uma grande possibilidade de que a mesma seja sanada. Sendo assim, o aluno consegue acompanhar a turma. Entretanto, em outros casos, o reforço poderá não contribuir ou influenciar no processo e, não sendo suficiente, a criança necessita de uma atenção individual em sala de aula durante a atividade, sendo os conteúdos preparados especificamente para sanar suas reais dificuldades e se desenvolver, acompanhar e aprender como todos os outros.

Ao que tudo indica, o psicólogo é preparado para trabalhar com seus pacientes em forma de terapia, uma conversa com os pais e um aconselhamento para que possa desvendar o que possa estar acontecendo, visando ajudá-la. Tudo é válido, todavia, o fator mais preocupante é o fato de que essa criança é “passada de mão em mão”, ou seja, ela é quem sofre com todo esse processo.

Ainda sustentando essa hipótese, as crianças apresentam desgastes físicos e psicológicos, não somente elas, mas os pais também. Afinal, todo processo é muito doloroso e as duas partes sofrem. Existe também o acúmulo de encaminhamentos, que, por muitas vezes, não são necessários e causam mais problemas sociais. Poderá haver casos em que outras crianças que realmente apresentem necessidades verdadeiras e comprovadas e precisem daquele atendimento não consigam, devido à espera de meses em filas para serem atendidas.

A sala de aula é totalmente heterogênea, para lidar com uma turma assim não é nada fácil, no entanto, é preciso amar o que se faz, pois quando se ama a profissão faz-se porque gosta e não por que é obrigação. Quando o profissional realmente ama o que faz, adota medidas alternativas, busca estratégias que estimulem comportamentos saudáveis, aumentando a possibilidade de redução dos comportamentos de agitação na sala de aula e lidando com situações de conflitos e frustração com coerência.

3.6. A percepção do professor sobre o diagnóstico clínico do aluno

A gestão escolar, por falta de compreensão sobre a medicalização nas escolas, vê de forma (equivocada) o aluno diagnosticado e medicado como uma facilidade para a aprendizagem diferenciada e significativa. Toda criança é um ser único e com habilidades diferenciadas e devem ser respeitadas.

Com certeza, tendo o diagnóstico sabemos da potencialidade da criança e as formas de interação para que isso aconteça (Professor 1).

Sim. Quando a criança já foi diagnosticada, fica mais fácil propor atividades que vá de encontro com a necessidade de aprendizagem da criança (Professor 2)

É necessário buscar estratégias pedagógicas e desenvolver em trabalho com apoio da escola e da família, mas as vezes um diagnóstico auxilia na intervenção mais adequada (Professor 3).

Sim. Saber as limitações das crianças tem lado positivo, o que me preocupa é o comodismo que a escola adota com as crianças que tem laudo (Professor 4)

Sim. Pois passamos a atender com atividades diferenciadas e não mais preocupar com o tempo que ela levará para aprender tal conteúdo pois terá um espaço de tempo bem maior que os demais (Professor 5).

Sim. O diagnóstico é uma importante ferramenta a auxiliar e orientar o trabalho do professor exigindo do professor um trabalho diferenciado com esses alunos (Professor 6).

As professoras, na sua grande maioria, relataram no questionário que o diagnóstico clínico auxilia muito em sala de aula, pois é com base neles que se realizam os atendimentos especializados. Contudo, a medicalização é também uma forma de excluir a criança do seu meio social.

O que se defende com isso é que com laudo, ou um documento que ateste a anormalidade do sujeito, este passa a viver sob o processo da in/exclusão, no qual sua condição de excluído passa se tramar com a ocasião de incluída. Sendo assim, o sujeito passará a experienciar posições, em uma “variada e complexa trama que

ode mostrar que posso está incluído e um grupo e dentro desse grupo ser apresentado a múltiplas as possibilidades de inclusão/exclusão". (LOPES; FABRIS, 2013, p. 107).

Em suma, grande parte das professoras participantes da pesquisa mostrou-se preocupada com a forma que a medicalização está sendo inserida nas escolas. Em muitos casos, não existe conscientização sobre o perigo dessa prática. É totalmente errado medicar uma criança visando sanar uma dificuldade de aprendizagem, sendo que as mesmas precisam ser estimuladas pelos professores e pelos demais sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, optando por estratégias e escolhas mais saudáveis e interessantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da pesquisa mostrou ser polêmica desde o início, porém, os dados obtidos só confirmaram os hábitos preocupantes que estão presentes em quase todas as escolas. A medicalização é um assunto que requer muita atenção, devido aos efeitos colaterais. Tais efeitos em uma criança inocente, sem necessidade da medicação e repleta de disposição para viver essa etapa da infância, resultará em uma dependência não química, mas social, em que o uso do medicamento manterá essa criança controlada e comportada.

O educador precisa compreender que cada aluno é diferente, sendo impossível a comparação do aprendizado de forma igual, uma vez que cada criança tem a sua singularidade e o professor precisa saber como trabalhar em sala de aula individualmente. Esses aprendizados servem de alicerce para novos aprendizados, a fim de que se busque entender o caminho para que as crianças possam aprender também, o que é essencial para vida.

Para que seja possível o aprendizado, faz-se necessário ter passado por diferentes tentativas de incentivo ao ensino, tendo em vista que cada aluno tem o seu tempo. Todos são capazes de aprender, mas não são todos que aprendem o bastante para finalizar suas tarefas, porém, existem outras formas de ajudar que poderão ser satisfatórias.

Do que adianta a criança estar medicalizada, sentindo-se segura na sala, e nas tarefas não programadas apresentarem sintomas como dor de cabeça, sono, náuseas e se sentindo mal? Até quando essa medicalização irá ajudar? Essa situação é muito delicada e tem que ser tratada com importância. Sendo assim, o ser se torna apenas mercadoria para o poder capitalista, uma sociedade em que grande parte dos indivíduos não visualiza o bem do outro, mais, sim, o seu próprio.

Por fim, acredita-se que a medicalização na educação é um problema estrutural e do sistema. Esse professor já sai da universidade com uma formação debilitada, não sai preparado para lidar com as crianças. Isso porque a educação vem sendo cada vez mais sucateada pelo estado com um descaso total, com cortes de verbas e isso tem atingido muito a formação de professores. Muitos dos egressos não leem, não tem conhecimento sobre esse fenômeno. Então, a medicalização vem sendo vista como um problema educacional, porém, não só o professor é responsável.

A instituição escolar fica sem condições de dar o suporte necessário, estrutura e apoio aos seus profissionais. Se o professor tivesse mais apoio e uma formação mais ampla sobre a medicalização da educação, essas crianças não seriam tratadas dessa forma. Pois quando se percebe que grande parte dos alunos de uma turma está inquieta e agitada, improdutiva ou indisciplinada, as aulas deverão ser repensadas e organizadas, a fim de que a medicalização não seja vista como único recurso.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. 10. ed. Rio de Janeiro: edições Graal, 2007.
- ANGELUCCHI, C. B.; SOUZA, B. P. **Medicalização de Crianças e Adolescentes**: Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do psicólogo, 2010.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Autocracia e Autonomia na Escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1999.

CFP – Conselho Federal de Psicologia. **Campanha “Não à medicalização da Vida”**. Medicalização da Educação, XV Plenário Gestão 2011-2013.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez. Campinas: Unicamp: Faculdade de Educação. Faculdade de Ciências Médicas, 1996.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. **Série ideias**, v. 23, p. 25-31, 1994.

FABRIS, E. T. H.; LOPES, M. **Dificuldade de aprendizagem**: uma invenção moderna, 2013. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15874int.rtf>>. Acesso em: 21 de Maio de 2017.

FRANCO, A. F. **A medicalização da infância e políticas públicas**: análise teórica a partir da psicologia histórico-cultural, 2013. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/.../artigo_simposio_2_766_adrifranco@hotmail.com.pdf>. Acesso dia 12 mar. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MEIRA, M. E. M. A medicalização e a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. **Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO)**, v. 15, p. 01-08, 2009. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/3.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2017.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, p. 136-142, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/30278>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**, 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

MOYSÉS, M. A. A. A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: a medicalização

do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. **Reunião Anual da ANPED**, v. 31, p. 1-25, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/sesoes_especiais.htm>. Acesso em: 14 mar. 2017.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. “Rotular, classificar, diagnosticar. A violência dos laudos”. **Jornal do GTNM-RJ** (Grupo Tortura Nunca Mais), agosto, p. 34, 2002.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do psicólogo, 2010.

PEREIRA, J. G. **A crítica à medicalização da aprendizagem na produção acadêmica nacional**. 2010. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas.

SENADO FEDERAL. **Projeto de lei do Senado nº247, de 2012**. Altera a lei nº 8.069,13 de junho de 1990, que dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, para instituir medidas destinadas à prevenção do uso inadequado de psicofármacos em crianças e adolescente.

SOUZA, M. P. R. Retornando à Patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: CRPSP; GIQE (Org.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 65.

SOUZA, M. P. R. Medicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e as políticas de formação docente: retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar—a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. **Reunião Anual da ANPED**, v. 31, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/sesoes_especiais.htm>. Acesso em: 12 mar. 2017.

Recebido em 14/12/2017
Aprovado em: 29/03/2018

CONTRIBUIÇÕES DO SOFTWARE “LUZ DO SABER” COMO FERRAMENTA TECNOLÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

(Contributions of the “light of knowledge” software as a technological tool in the teaching-learning process)

Zilda Alexandre Freitas¹
João Carlos Rodrigues da Silva²

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de investigar as contribuições do *software* “Luz do saber” como “ferramenta” de trabalho do professor na construção do conhecimento. Para isso a pesquisa sustentou-se em documentos governamentais, trabalhos acadêmicos e livros de autores que abordam a temática. Os dados foram construídos com a colaboração de dois professores de uma escola municipal na cidade de Fortaleza. Por meio de uma entrevista estruturada, as falas dos professores foram analisadas para que o pesquisador possa compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem com o uso do software. Os dados revelaram que o uso do software nas aulas é atrativo, proveitoso, interativo e as crianças demonstram vontade de aprender, porém todo o processo enfrenta dificuldades em estruturas físicas, falta de material didático suficiente, falta de formação dos professores e manutenção dos computadores. Dessa forma, há um comprometimento na qualidade dessa inclusão tecnológica no processo de construção do conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Ensino-aprendizagem. *Software Luz do Saber*.

ABSTRACT

This work has the objective of investigating the contributions of the software “Light of knowledge” as a “tool” of teacher work in the construction of knowledge. For this the research was based on governmental documents, academic works and books of authors that approach the subject. The data were constructed with the collaboration of two teachers from a Municipal school in the city of Fortaleza. Through a structured interview, the teachers’ statements were analyzed so that the researcher can understand how the teaching-learning process occurs with the use of the software. The data revealed that the use of the software in the classes is attractive, useful, interactive and the children show a willingness to learn, but the whole process faces difficulties in physical structures, lack of sufficient didactic material, lack of teacher training and maintenance of computers. Thus, there is a compromise in the quality of this technological inclusion in the process of knowledge construction.

Keywords: *Education. Teaching-learning. Software Light of Knowledge.*

1 Professora da Rede Pública do Município de Fortaleza. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Ateneu (FATE). E-mail: zilda85@outlook.com.br

2 Professor do Curso de Pedagogia da Faculdade Ateneu (FATE). Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: profjocarlos@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o uso de novas tecnologias na educação. Partindo-se das contribuições do software "Luz do Saber" como ferramenta tecnológica no processo de ensino-aprendizagem, procura-se investigar como essa ferramenta pode auxiliar o trabalho do professor na construção do conhecimento e do processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Justifica-se este trabalho na medida em que se pode compreender de que forma as novas tecnologias podem estimular o processo de ensino-aprendizagem. O "Luz do Saber" é um recurso didático voltado para o processo de alfabetização. Esse é um eixo do programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do governo, cujo objetivo principal é ter 100% das crianças até o 2º ano estejam alfabetizadas e estender até o 5º do fundamental I caso haja necessidade. Na escola em que a pesquisa foi realizada, o software é utilizado com foco maior em uma sala de 2º ano do ensino fundamental I.

A relevância dessa investigação justifica-se, ainda, por vivermos diariamente rodeados de inúmeras tecnologias, as quais podem influenciar nossa postura na sociedade e nas nossas relações interpessoais. O reflexo do novo em constante atualização nos instiga a adaptar-nos a essas novidades. As crianças, ao contrário, nascem e crescem com essas tecnologias.

No Brasil, o uso de tecnologias, como o computador, por exemplo, sofreu influência de vários países, em especial dos Estados Unidos. Isso se deu por meio de seminários com representantes de vários países envolvidos nessa temática. Inicialmente, a visão de tecnologia vinha ao encontro da modernização, na tentativa de o país acompanhar modelos internacionais vigentes.

A preocupação do Estado brasileiro com a educação centrou-se basicamente na adequação dos recursos educacionais às propostas desenvolvimentistas, no sentido de integrar o capitalismo monopolista através da internacionalização do Estado brasileiro. (MORAES, 2002, p.81).

Com o passar dos anos e com o surgimento das necessidades educacionais, as tecnologias foram se incorporando aos nossos ambientes, seja familiar, seja social, seja escolar. A escola e todo o corpo docente, como agentes formadores de pessoas, têm um papel importantíssimo na conscientização de como usar esses recursos tecnológicos em expansão, denominados novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC). Não se pode negar, por outro lado, que o excesso e o mau uso deles pode trazer resultados desfavoráveis, seja de aprendizado, seja de comportamento, mas tratar disso não é o objeto de pesquisa.

Diante de tanta novidade, e para que não haja dispersão de foco, é interessante refletir se os professores se sentem capacitados para esta nova realidade: não apenas transmitir, mas usar positivamente as inovações. "Para que os recursos da computação possam ser usados nas ações educacionais, todo corpo docente precisa ser capacitado e, para tanto, deve ter sua resistência ao novo vencida." (COX, 2003, p. 32).

Nem todos os professores se sentem à vontade diante das novas tecnologias, e isso pode provocar desconforto. Mas é interessante que tal aversão seja superada pela postura docente de buscar sempre renovar o próprio conhecimento. Há ainda outros agentes que devem participar ativamente desse novo fenômeno educativo. São eles: os pais, os alunos e a comunidade como um todo, a fim de que todo o conhecimento seja compreendido e usado de maneira consciente, claro que cada um dentro de suas possibilidades.

A atuação desses outros agentes pode ser notada na relação que eles têm com esse universo tecnológico. Até onde esse acesso é disponível? E quanto à qualidade do uso e o que ele representa como fonte de saber, utilidade pessoal e principalmente responsabilidade social? Aspectos estruturais, financeiros, gerenciais, além da iniciativa pessoal ou coletiva, devem ser considerados na implementação de recursos tecnológicos na educação? Sabe-se, porém, que tudo isso não é uma tarefa fácil e isolada, requer planejamento, conhecimento e colaboração.

Diante desses questionamentos, procura-se esclarecer isto: Como essa nova forma de aprendizagem produz conhecimentos significativos?

Na busca de compreender quais contribuições as tecnologias podem refletir na educação, em geral procura-se investigar as contribuições do software “Luz do Saber” como “ferramenta” de trabalho do professor na construção do conhecimento. Especificamente, essa pesquisa procura identificar possíveis vantagens do uso do software no processo educativo e analisar a fala do professor acerca do processo de ensino-aprendizagem, no seu local de trabalho, com o uso do aplicativo.

2. A SALA DE AULA NA ERA DA INFORMAÇÃO

Na era da informação e da comunicação na qual vivemos, a internet funciona como uma ponte que interliga pessoas, informações, dados, imagens, sons, enfim, o mundo está globalizado e as pessoas necessitam acompanhar esse novo cenário tecnológico. No que tange à educação, esses conhecimentos se fazem necessários por estarem diretamente dentro das escolas. Essas inovações se fazem muito presentes e podem até ser otimizadas em diversas situações: seja na parte administrativa como suporte dos documentos da escola em si, seja no uso pessoal (corpo docente, alunos, funcionários), enfim, todos que fazem parte da construção e funcionamento da escola. Algum contato com as tecnologias, sejam elas quais forem, todos temos, tivemos ou teremos. As crianças, então, que nascem e crescem com esse advento tecnológico, são as que mais estão expostas.

Dentro da sala de aula, caracterizada como um dos lugares de construção de conhecimento, o professor é o profissional que fica mais próximo dos alunos, portanto, possui meios mais precisos de avaliar até onde, dentro do ambiente escolar, podem ser inseridas as tecnologias na educação, e de saber em que nível

de instrução a turma necessita desse conhecimento e a melhor forma de introduzir essas ferramentas auxiliaadoras.

É necessário, então, refletir se esse mesmo professor, que é o educador mais próximo da criança, está ou não preparado para isso, se esse novo momento lhe traz conforto e é visto com finalidade educativa.

A partir dessa inquietação, o que se deseja compreender sobre informática na educação, ou até mesmo outras tecnologias, é o seu poder de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, o uso das NTIC seria uma forma diferente de aprender o que já é aprendido tradicionalmente, um ingrediente a mais nessa receita.

A “informática na educação” que estamos tratando, enfatiza o fato de o professor da disciplina curricular ter conhecimento sobre os potenciais educacionais do computador e ser capaz de alternar adequadamente atividades tradicionais de ensino-aprendizagem e atividades que usam o computador. (VALENTE, 1999, p.1).

O conhecimento de uso dessas tecnologias pelos professores, comunidade escolar como um todo, a forma de mediação, uso e compreensão do que vem a ser educação são fatores determinantes para o que se pretende alcançar em termos de educação significativa. É interessante que um conceito esteja casado com o outro, a fim de fundamentar melhor o entendimento. Para isso, é preciso conhecer as origens dos fatos para que se possa entender os direcionamentos a serem tomados, o que foi equivocado ou não e, principalmente, o que pode ser considerado ou transformado em algo positivo.

Como já mencionado, o advento tecnológico e também científico da informática surgiu a partir de situações de guerra, como meio estratégico, na busca de emancipação tecnológica para uso bélico. Aqui no Brasil, a influência da Guerra Fria também foi fator marcante. De uma forma breve, essa situação pode ser identificada nessa explanação com aspectos políticos, econômicos e sociais:

Com o fim da Guerra Fria, o colapso do socialismo e o início da era tecnológica, início dos anos 1990, o mundo começou a sentir a crescente hegemonia do pensamento neoliberal. Esse movimento foi acompanhado pela evolução de novos conceitos do mundo do trabalho (qualidade, produtividade, terceirização, reengenharia etc.), como resultado do desenvolvimento empresarial, com o agravamento da exclusão social. (KENSKI, 2007, p.18).

Além disso, com o surgimento da internet, as trocas que envolvem a comunicação possibilitaram maior interação entre as pessoas. Mas, antes de chegar na população em geral, era mais de uso das universidades para o campo de pesquisas.

O mundo estava em ebulição na era tecnológica. A educação, então, teria que se adequar ao novo contexto. Mas, um pouco antes, em 1951 foi criado aqui no Brasil o CNPq, Conselho Nacional de Pesquisas, que foi a primeira tentativa do governo de dotar o país de uma instituição voltada para a ciência e tecnologia e para a formação do cientista. De uma forma bem generalizada, por tecnologias entende-se “[...] a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”. (KENSKI, 2002, p.18).

Esse conceito é muito relevante, pois expressa especificamente uma totalidade que pode ter infinitas possibilidades de forma e uso. E o mais interessante é que as mudanças ocorrem de acordo com a época, ou seja, tudo vai se renovando, se recriando e se adequando às necessidades humanas de cada período histórico. Sabendo-se que educação é um processo de formação pessoal, de valores existenciais e consolidação de uma postura ética, colaborativa, humana e ativa de um ser num determinado espaço ou situação, qualificamos aqui a melhor definição do termo a partir do que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Atualmente, o objeto de estudo dessa pesquisa, o software “Luz do saber”, possui uma particularidade dentro desse conceito de educação que se faz necessária esclarecer. É utilizado no ensino fundamental I no início do processo de alfabetização, conforme a proposta em lei de garantir acesso às tecnologias:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006).

- I. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Como a própria lei nos diz, a “compreensão da tecnologia” é um direito da criança e, para esse direito ser respeitado de maneira consciente e produtiva dentro do ambiente escolar, além da efetivação das políticas públicas em prol disso, é necessária a preparação de quem se dispõe a intervir nesse processo. O professor e suas intervenções estão ligados intimamente a esse processo. No contexto escolar abordado, o uso do software, que é voltado para a alfabetização e inserção a cultura digital dentro da escola, promove situações de aprendizagem. Sobre esse aspecto, Valente (1999, p. 2) nos faz refletir:

Quando o aluno usa o computador para construir o seu conhecimento, o computador passa a ser uma máquina para ser ensinada, propiciando condições para o aluno descrever a resolução de problemas, usando linguagens de programação, refletir sobre os resultados obtidos e depurar suas ideias por intermédio da busca de novos conteúdos e novas estratégias. [...] por outro lado, o uso do computador na criação de ambientes de aprendizagem que enfatizam a construção do conhecimento, apresenta enormes desafios. Primeiro, implica em entender o computador como uma nova maneira de representar o conhecimento, provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e compreensão de novas ideias e valores. Usá-lo com essa finalidade, requer a análise cuidadosa do que significa ensinar e aprender bem como, demanda rever o papel do professor nesse contexto.

Em relação a essa inserção, é necessário atenção especial e planejamento de como isso deve ocorrer. Várias questões devem ser analisadas para esse cenário desafiador: tempo, material, quantidade de alunos, espaço, mobilidade nesse espaço e estruturas físicas. É preciso refletir sobre utilidade dessa ferramenta, educativamente falando. O professor está diante de um conhecimento a mais, além de tudo que ele precisa saber para exercer bem seu papel. São vários aspectos que ainda não são encarados e definidos no contexto educacional, sem contar que é preciso incentivo de políticas públicas educacionais de apoio ao professor no que diz respeito à formação e ao aprimoramento do conhecimento.

O computador ou até mesmo a internet podem ser trabalhados isoladamente na sua complexidade de conceitos meramente técnicos, e isso é importante. Há pessoas com formação específica para isso. Mas o que se deseja alcançar é o elo entre essas possibilidades. Essa é uma boa discussão que não se abstrai do ambiente escolar e do papel do professor.

Ensinar utilizando a internet exige uma forte dose de atenção do professor. A navegação precisa de bom senso, gosto estético e intuição. Bom senso para não se deter, diante de tantas possibilidades, em

todas elas, sabendo selecionar, em rápidas comparações, as mais importantes. A intuição é um radar que vamos desenvolvendo à medida que “clicamos” o mouse nos links que nos levarão mais perto do que procurávamos. A intuição nos leva a aprender por tentativa, acerto e erro. (MORAN, 2000, p. 52).

Diante de muita informação sem orientação, pode ocorrer a dispersão dos alunos. Não é papel apenas do professor ter essa conscientização, faz-se necessária a mobilização da escola, dos gestores, dos alunos, dos pais, enfim, da comunidade escolar como um todo. Saber fazer uso dessa nova fonte de conhecimento é desafiador, sendo preciso reflexão, preparação, senso crítico e responsabilidade. Agregando a discussão do que se pode considerar aspectos relevantes em ambientes de aprendizagem usando tecnologias, Freitas (2008, p. 23) traz uma explanação interessante sobre isso:

Considero que, ao pensarmos sobre os ambientes existentes na escola para a promoção de situações de aprendizagem, entre eles o Laboratório de Informática, devemos levar em conta esse caráter relacional, ou seja, na relação professor-aluno é preciso que haja uma certa fluidez onde o professor constrói a cada momento sua prática e potencializa seu aprender e o aluno também aprende e ensina ao professor e aos colegas novas situações.

Uma boa relação produz bons resultados. E todo relacionamento, seja qual for, é complexo. A busca do conhecimento não fica fora desse contexto. Não é fácil ensinar uma geração cada vez mais à frente do seu tempo, como se diz popularmente, do mesmo jeito que se ensinava há décadas. É uma cobrança muito árdua, mas praticamente indispensável nos dias atuais. O professor precisa, portanto, se reinventar, buscar apoio nas novas formas de TI e nas novas metodologias. Além de todas as suas demandas (que não são poucas), o docente precisa cuidar dessa relação, ser criativo, metódico, cultivar disciplina, e tantas outras atribuições que só se pode considerar um conjunto complexo de situações e posturas a serem destrinchadas em prol de um objetivo maior. Andrade (2011, p. 8), a esse respeito, expressa que:

Em meio à complexidade do aprender, faz-se necessário a busca de novas metodologias de ensino, e o advento da internet traz possibilidades que gera maneiras diferentes de se ensinar, nesse sentido é necessário reavaliar a conduta dos profissionais da educação diante de tantas ferramentas tecnológicas que estão sendo inseridas no meio educacional.

Conforme Andrade diz, muitos recursos podem ser utilizados nesse sentido. Não só os softwares educativos, mas o próprio computador, como já foi mencionado, e suas infinitas possibilidades de aprendizado, evidentemente adequando-o às propostas curriculares e educacionais. A internet em si e outros recursos também tecnológicos, como TVs, radio, notebook, enfim, todo aparato eletrônico pode ser utilizado e bem aproveitado através de filtros e finalidades pré-estabelecidas. Daí se vê a importância e a responsabilidade de o professor não se deixar passar por um personagem obsoleto, mas sim adentrar de forma integrada nesse cenário, filtrando obviamente aos recursos que podem ser utilizados, sejam eles materiais ou financeiros, consoante a realidade de cada instituição de ensino.

Seria, então, aquele feeling que acabamos adquirindo com o tempo de profissão, de usar o que está a nosso alcance aproveitando as oportunidades que tivermos através de um olhar focalizado. Não se pode cobrar também que o professor abrace o mundo, é tudo dentro das suas possibilidades, mas preferivelmente ele deve deixar de lado o comodismo e buscar mais motivação para continuar na carreira. Às vezes, temos muitas armas na mão, no bom sentido da palavra, mas por algum motivo não sabemos usá-las ou simplesmente nos acomodamos e deixamos de lado. Nessa perspectiva, Souza (2013, p. 21), aborda sucintamente o que se espera de nós professores:

O professor não precisa ser especialista no uso da Internet, mas é preciso conhecer as possibilidades dessa ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, saber usá-la com o intuito de desenvolver aulas mais prazerosas e dinâmicas. Muitas vezes os alunos se sentem mais seguros no uso das tecnologias, quando percebem que o professor se utiliza de tais recursos de maneira útil e significativa.

Essa afirmação claramente pode se estender aos outros artifícios tecnológicos disponíveis para serem usados de forma educativa. Ao professor cabe buscar um leque maior de conhecimento a fim de aproveitar melhor as oportunidades de aprendizado que possam ocorrer no seu trabalho diário com os alunos.

Dessa forma, também é possível trabalhar a coletividade, aprimorar a autonomia, a socialização, tudo que já é feito tradicionalmente e, principalmente, romper com a visão de educação somente dentro da escola: professor-aluno-pincel-quadro-cópia. Tudo isso já é costumeiramente feito nas escolas, unir isso aos outros recursos, no caso as tecnologias, permite ao educador ir além. Esse é o grande desafio que se apresenta ao professor da atualidade, não desmerecendo quem possui inclinações tradicionalistas, mas há uma tendência a se discutir cada vez mais educação e tecnologias devido ao impacto que elas ocasionam em diversas esferas da sociedade.

Se houver bom uso, bons resultados irão surgir, principalmente no trabalho efetivo do professor, como ferramenta pedagógica e no diferencial de uma postura diferente da tradicional. Sobre essa discussão do uso da tecnologia, em especial sobre o computador, Batista (2013, p. 11-12) afirma que:

A tecnologia no processo educativo veio para somar na metodologia de trabalho do professor. Nesse caso deve ser usada para facilitar o processo de ensino aprendizagem. Por isso é muito importante os professores buscarem entender como funciona essa máquina e aperfeiçoar sua compreensão em relação ao uso do computador e utilizá-lo para diferenciar suas aulas.

O computador tem, pois, inúmeros recursos que podem e devem ser explorados pelas crianças. Além dos jogos educativos, os softwares como os editores de texto, criação de desenhos e imagens podem ser ferramentas pedagógicas auxiliaadoras na construção do conhecimento. Na apropriação da escrita, é um bom exemplo. A possibilidade de correção

do texto escrito fora do padrão, de rapidamente recomeçar um trabalho de escrita aproveitando algumas partes sem a necessidade de apagar, o que não seria possível num processo manual de maneira otimizada, tudo isso e muito mais pode ser trabalhado nas aulas usando-se conhecimentos da informática. Sobre suas observações acerca dessa interação e atividades envolvendo softwares, Freitas (2008, p. 25) acrescenta:

No desenvolvimento de atividade de escrita planejadas para serem realizadas no ambiente informatizado, pude observar o entusiasmo nas crianças na interação com o computador, o manuseio da máquina parecia despertar a curiosidade, o desejo de aprender mais sobre os recursos.

A mesma situação pude verificar nas minhas observações acerca do uso do software “Luz do Saber” em sala de aula. Foi visível a ansiedade dos alunos para o início das atividades com o software. Nesse meio tempo, antes de começar a usar a máquina, a sala estava um pouco dispersa e foi só cada criança iniciar a atividade depois da orientação da professora que se fez silêncio, e uma concentração maior foi percebida. Nesse momento pude ver a agilidade de compreensão de alguns alunos como também a grande dificuldade de outros. O tempo de assimilação de cada um é muito relativo, por isso o professor pode enfrentar dificuldades na consolidação do conteúdo, e que seja proveitoso para todos no mesmo intervalo de tempo. Nota-se então, um grande desafio.

3. METODOLOGIA

3.1. Desenho da pesquisa

Compreendendo a realidade social em sentido amplo – que envolve os seres humanos, seus múltiplos relacionamentos e suas interações nas instituições sociais – entendemos que esse estudo se aproxima de uma pesquisa social, nos termos usados por Gil, ou seja, uma pesquisa que “permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social.” (GIL, 2010, p. 27).

Quanto à sua finalidade, essa pesquisa se constituiu como básica (GIL, 2010), quer dizer, reúne estudos com a finalidade de preencher uma lacuna no conhecimento. Quanto aos objetivos gerais, ela se classifica como exploratória (GIL, 2008, p. 41), mas aproxima-se de uma pesquisa descritiva, pois “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática (GIL, idem, p. 42).

Paralelamente, recorreu-se a documentos, porque “A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados.” (GIL, 2008, p.46). Além dos documentos governamentais, dos livros e dos trabalhos acadêmicos, a exploração de campo se fez necessária para verificar aspectos apontados anteriormente que podem influenciar diretamente no objeto de estudo, como a estrutura escolar, a posição dos gestores em relação às tecnologias e também como tudo é planejado para que a escola funcione. Sobre a pesquisa de campo, pode-se afirmar que:

[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (LAKATOS e MARCONI, 2003, p.186).

As observações, durante a pesquisa de campo, são muito interessantes no sentido de o pesquisador vivenciar momentos que podem qualificar melhor suas hipóteses, questionamentos, enfim, provoca uma reflexão do que se propõe a fazer em um determinado lócus com todos os seus recursos e complexidades.

3.2. Local e sujeitos da pesquisa

O local da pesquisa foi em uma escola municipal, no bairro Lagoa Redonda, Fortaleza - CE. Doravante, para fins de preservação do nome da escola pesquisada, a mesma será denominada

da pelo nome “Escola Conexão”. Nessa área, há poucas escolas da prefeitura. Por conseguinte, a instituição atende alunos das comunidades próximas. Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) informa, a escola não atende apenas as pessoas da comunidade, mas também um grande número de crianças das comunidades vizinhas, sendo um número bastante significativo da comunidade do São Miguel, visto que a maioria das famílias dessa comunidade vive em condições precárias em todos os aspectos.

A escolha dessa escola justifica-se a partir da análise da nota do IDEB, especificamente no ano de 2013. Dentre outras na mesma localidade, ela obteve um crescimento mais significativo nos períodos escolares do 1º ao 5º ano tanto no início quanto no final da etapa. Ainda conforme o PPP no tópico “DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA”, a mesma possui um total de 568 alunos, onde do 1º ao 5º ano somam um total de 425 alunos.

Os sujeitos da pesquisa são dois docentes da supracitada escola. São incluídos nesse estudo preliminarmente, a professora do 2º ano, Maria, e o monitor João³, que também é professor, porém, readaptado. Ele chegou à escola posteriormente ao uso do software pela professora Maria.

A professora Maria foi indicada pela direção da escola como sujeito da pesquisa devido a seu trabalho e desempenho satisfatório com o uso do *software* na sala do 2º ano. Essa sala tem uma particularidade em relação às demais, seus alunos estão dentro da faixa etária, ou seja, não há distorção idade-série, e é exemplo na escola em termos de bom desempenho em alfabetização e leitura, além disso é destaque nas avaliações externas, o que revela o compromisso por parte da professora na busca desses resultados.

³ Adotaremos pseudônimos para nos referirmos aos docentes, garantindo, assim, o anonimato deles e protegendo-os de quaisquer julgamentos equivocados ou prejudiciais.

A professora Maria possui Licenciatura em Pedagogia pela UFC, Graduação em Ciências Sociais pela UECE e Mestrado em Educação pela UFC. Está há quatro anos atuando no município e, nessa escola, iniciou seu trabalho no mês de agosto de 2016. O segundo sujeito da pesquisa, João, possui licenciaturas em Pedagogia (UVA-2004) e Educação Física (FAVED-2016), Pós-Graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FGF-2011), Psicomotricidade Relacional (CIAR-2013), Educação Física Escolar e Recreação (FAVENI-2017). Como já mencionado, esse professor é readaptado por causa de problemas vocais, por isso está lotado na escola no apoio pedagógico às tecnologias educativas.

A escola não dispõe de um laboratório de informática físico. Ela possui um total de 30 notebooks nos quais se encontra o recurso didático “Luz do Saber”, software educativo como recurso oferecido pelo PAIC como fortalecimento no processo de alfabetização.

3.3. Coleta de dados

Quanto aos métodos empregados na coleta e análise de dados, essa pesquisa se classifica como qualitativa, pois busca-se compreender a realidade pela ótica dos sujeitos, no caso, os docentes. Este trabalho recorre ainda à pesquisa de campo, que “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los”. (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 186).

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com os referidos docentes do 2º ano. As entrevistas foram compostas de duas formas: a primeira, realizada com a professora Maria, em agosto de 2016, foi preliminar e compunha-se de 6 questões (ver em tópico 4. ANÁLISE DO SOFTWARE); a segunda, realizada com o professor João, de 10 perguntas (ver anexos), ambas com a finalidade de levantar dados a respeito da problemática abordada.

Essa forma de entrevista é considerada estruturada, pois "(...) o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas." (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 197).

4. ANÁLISE DO SOFTWARE

O *software* é integrado ao material didático convencional, ou seja, a um livro físico com atividades propostas ligadas ao software. É composto de cinco módulos: Começar, Ler, Escrever, Aplicativos e Professor. Como mencionei, todos direcionados à alfabetização, possuindo atividades com recursos sonoros e jogos inclusos. "Começar", como o próprio nome diz, é o início de tudo e possui três opções de acesso: a primeira "O que é o computador?" é um vídeo com a explicação sobre a origem do computador; a segunda é "Aprendendo a usar o computador", que se inicia com a composição do nome de quem fez o acesso ao software "Crachá"; a última, "Nome da gente", possui 9 aulas com conteúdos voltados para alfabetizar.

Figura 01: Módulo "Começar"



Fonte: <https://goo.gl/PPk561>

Figura 02: Módulo "Escrever"



Fonte: <https://goo.gl/PPk561>

O módulo "Escrever" tem o diferencial de abordar variados gêneros textuais com opções de formação e confecção do próprio texto pelo aluno. Dentre eles o jornal, aqui mostrado, como também cartão postal, texto livre e gibi.

É interessante porque proporciona à criança momentos de criatividade e construção da autonomia, já que, através desses variados gêneros textuais, a criança pode explorar, criar, desenvolver e se apropriar desse conhecimento de forma lúdica e divertida.

Figura 03: Módulo "Ler"



Fonte: <https://goo.gl/PPk561>

O módulo "Ler", com 20 aulas, possui variadas atividades e pode ser modificado pelo professor. Envolve imagens, sons, uso do mouse e do teclado. O conteúdo é bem dinâmico, diversificado e pode ser alterado pelo professor de acordo com as necessidades do público alvo. Além de focar no conhecimento das letras e palavras, também trabalha com interpretação de textos através de atividades por meio de canções em que o estudante deve responder questões baseadas nas canções, ou seja, trabalha com a apropriação da leitura e da escrita.

Figura 04: "Livros"



Fonte: <https://goo.gl/PPk561>

No *software*, há uma aba interessante, que é a de "Livros". Nela há um acervo de livros que a criança pode acessar e ler, ou até mesmo a professora pode usá-los no momento da leitura. São bem variados e atraentes ao público

infantil. Com essa atividade de leitura, pode-se trabalhar a oralidade, capacidade de interpretação, valores, hábitos e também a imaginação das crianças.

Foram feitas três visitas ao local, às quintas-feiras especificamente, quando se teve um contato maior com a professora e com a dinâmica das aulas. Devido a observações realizadas nesse período, alguns questionamentos preliminares surgiram, então conversou-se com a professora a fim de esclarecê-los. A seguir, procederemos à análise das entrevistas.

No que diz respeito ao PPP da escola, em nenhum trecho menciona-se o uso das tecnologias em sala. Por que essa informação não consta? *Ela informou que O PPP da escola está desatualizado, mas nos encontros pedagógicos o tema é abordado e é exigência da escola o uso desses materiais em sala de aula.* Como a professora está há pouco tempo na instituição, na sua fala fica claro que ainda não teve tempo suficiente para inteirar-se dessa discussão, porém ela realça bem a importância e a cobrança do uso do software nas aulas das crianças.

Observando a dinâmica da aula com o uso das máquinas, perguntou-se o que dificultava o trabalho. Ela disse que os computadores ficam distantes da sala num móvel pesado. *É preciso que um homem traga devagar até a sala antes da aula para aproveitar o tempo e nem sempre isso ocorre. Ainda tem que distribuir cada um para os alunos, ligar e esperar um pouco, tudo isso leva muito tempo.* Como se vê, os problemas estruturais na escola afetam diariamente o trabalho do professor e o processo de ensino-aprendizagem. Além dessa falta de estrutura, vê-se que muitos computadores precisam de manutenção, apresentando problemas que dificultam seu uso, atrapalham o andamento das aulas e acarretam perda de tempo para que tudo fique pronto para ser utilizado.

Considerada pelo diretor da escola uma professora motivadora em destaque no uso de tecnologias em sala de aula, o que te motiva a essa interdisciplinaridade? A essa pergun-

ta, a professora assim se manifestou: Quando cheguei à escola vi, os computadores parados e a euforia de alguns alunos a utilizarem esses aparelhos. Me senti incomodada positivamente a usar. Além de um depoimento de um aluno que dizia esperar de segunda até quinta para poder usar os computadores. Pelo relato, pode-se relacionar com a fala de Souza (2013, p.21), que diz que o professor não precisa ser um especialista em internet ou em outras tecnologias, o que ele precisa é ter bom senso de uso e perceber a importância desse conhecimento em sala de aula. Dessa forma, ele poderá aliar, dentro das possibilidades dele e da escola, o acesso a essas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Em nova visita ao local, no segundo semestre de 2016, algumas mudanças estruturais estavam em andamento e foram tomadas para facilitar o manejo do armário onde os notebooks ficam armazenados. Foram construídas, por exemplo, rampas de acesso para facilitar a circulação. Devido à mudança de gestão política, naquele momento havia um professor específico, por meio de uma escala, em cada sala da escola do 1º ano ao 5º acompanhando os professores regentes nas atividades com software. Ele estava encaixado num propósito novo da escola vinculado ao software "Luz do Saber", uma espécie de acompanhamento de um professor das tecnologias usadas na educação naquela instituição.

Naquela oportunidade, como estava na etapa final do ano letivo, tudo ainda estava sujeito a alterações futuras e ainda estava em processo de adaptação. Preliminarmente perguntou-se a professora Maria o que ela achava dessa nova mudança. *Ela disse que melhorou bastante porque otimizou o trabalho do professor, ajudando a tirar dúvidas dos alunos pois são muitos para um só professor.* Além do tempo perdido devido à falta de estrutura física, outro obstáculo era a quantidade de alunos e suas curiosidades e dificuldades respectivamente. Quanto mais ajuda, menos sobrecarga para o professor e melhor aproveitamento para o aluno.

Indagada, então, se essas mudanças de estrutura, professores ou melhorias do uso do software se manteriam para o ano seguinte, ela me respondeu que, *devido à mudança de gestão política ainda era necessário aguardar. Até porque ainda poderia haver lotação de professores e todo processo ainda estava em adaptação à realidade da instituição.* Aqui se vê uma incerteza da continuidade de organização do processo na escola. A continuidade poderia acontecer, mas poderia haver modificações que ainda não podiam ser previstas.

A primeira análise acerca do software, seu uso e suas contribuições foram feitas por meio de uma entrevista preliminar com a professora Maria. Com a mudança de organização das aulas com os dois professores em sala com um de apoio específico do software, foi necessária outra entrevista, mais focada, no caso com o professor João, que fez as seguintes considerações em resposta à entrevista. Primeiro, perguntou-se se os professores que atuam com esse software possuem capacitações para esse uso. O docente afirmou: *Entrei no ano de 2016, e agora em novembro de 2017 completo 1 ano e não tivemos formação durante este período.* Essa resposta vai de encontro à importância da formação do professor e o conhecimento que ele necessita para poder ajudar a construir o conhecimento das crianças. Não é exigível que ele saiba tudo sobre as tecnologias, mas que tenha uma formação de qualidade para tal finalidade. Caso não a tenha, que se busque esse conhecimento com a conscientização de que esse é um dos papéis do professor.

Indagou-se se, na opinião dele, o “Luz do Saber” contribui positivamente para o aprendizado das crianças e por quê. Em resposta obteve-se sim. *Porque suas atividades foram desenvolvidas com o objetivo de alfabetizar crianças. E suas atividades são excelentes, e todas os professores regentes de sala aprovam e gostam de redigir suas atividades com seus alunos.* Pela fala, vê-se que todo o conjunto do software, seu uso e as atividades contribuem não só para a alfabetização das crianças, como também para a relação professor-aluno, o que facilita o aprendizado.

Em seguida, indagou-se quais as vantagens do uso do software, especificamente naquela instituição. Ele respondeu que uma vantagem é *alfabetizar de forma lúdica e atrativa para os alunos, que se sentem motivados ao utilizarem o recurso tecnológico do computador e a interação que acontece entre o aluno e o software.* Essa resposta conversa diretamente com a questão da relação aluno/recurso tecnológico, e o que ele pode representar para a construção do conhecimento da criança um aprendizado de forma atrativa, proporcionando a autonomia por meio da motivação.

Sobre as diversas formas de tecnologias, procurou-se saber se a escola disponibiliza outras fontes tecnológicas no processo de ensino. Ele informou que *sim. Lousa digital, retroprojetor, notebooks.* Há vários outros meios tecnológicos que podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas. Além desses que foram citados, a internet é diretamente ligada a esses meios de intervenção tecnológica no ensino e tem também sua grande importância e contribuição no processo de ensino-aprendizagem, como diz Moran (2000, p.52).

Sobre a questão estrutural, no geral, perguntou-se se a escola oferecia uma estrutura física adequada para o uso de tecnologias. Categoricamente obteve como resposta *não. O LIE (Laboratório de Informática Educativa) é móvel, vamos seguindo um horário semanal em todas as turmas. O espaço físico do laboratório de informática não existe mais, virou sala de aula convencional na maioria das escolas municipais.* Se compararmos a fala da professora Maria com a do professor João, constatam-se semelhanças com relação às dificuldades estruturais da escola ao uso dessa tecnologia.

Em relação à dinâmica do software com o ambiente escolar, perguntou-se de que forma o software era explorado em sala. Ele disse: *De todas as formas possíveis, realizando todas as atividades interativas que existe no programa, e com uso do livro do luz do saber pras turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental.* Essa exploração vai ao encontro da metodologia do

professor. As formas de exploração não só do software em si, mas de se aproveitar todas as possibilidades e novas formas de aprender, assim como fala Batista (2013, p.11-12): “A tecnologia no processo educativo veio para somar na metodologia de trabalho do professor.”

No momento da aula, ao utilizar o software, buscou-se saber se as crianças se interessam por essa nova forma de aprender. Objetivamente a resposta foi *sim*. *São motivados pelo processo de interação do software com ele, realizam as atividades com muita determinação e vontade de aprender*. Essa motivação pode se relacionar diretamente com a necessidade de se buscar novas formas de ensinar à criança e fazer com que aprendam com prazer e motivação. Buscar inovar em meio a tanto tradicionalismo.

A questão do tempo foi discutida com a professora Maria, portanto, para o professor João a mesma questão foi levantada. Indagou-se se o tempo de uso dessa tecnologia em sala era suficiente para se atingir os objetivos planejados. Em resposta ele disse *sim, pois as atividades são desenvolvidas com o planejamento dos professores e reforço da atividade da apostila do Luz do Saber*. Esse tempo agora planejado e articulado confronta totalmente com a fala da Maria, que, antes sozinha e cheia de demandas, tinha que fazer toda a logística de uso, o que levava muito tempo. Além do desgaste físico, as atividades planejadas não se conduziam por completo devido à falta de tempo.

Fazendo um simples comparativo acerca dos laboratórios de informática que havia nas escolas, inquiriu-se se, utilizando o software em sala, é mais proveitoso do que em um laboratório fixo. Foi informado que *não. Porque é importante ter um espaço adequado, e os computadores terem uma manutenção periódica, pois no trabalho com o LIE móvel perdemos até a referência deste espaço* educativo que é o laboratório de informática. Novamente as questões físicas e estruturais se tornam muito presentes. Devido à mobilidade, leva-se muito tempo em levar os computadores para as sa-

las. Além disso, a falta de manutenção também dificulta a execução dos objetivos traçados pelo professor.

Para finalizar a entrevista, um último questionamento foi feito: Há algo que pode ser modificado no programa? O que, por exemplo? Em resposta, obteve-se: *Sim. Não recebemos apostilas do Luz do Saber suficiente pra grande demanda atual de matrículas no ensino público. Falta este material em algumas salas, e não temos manutenção nos computadores. E falta formação para os professores*. No desfecho da entrevista, essa pergunta provocadora busca saber do professor a sua visão final acerca do que se pode melhorar, já que ele usa diariamente o software e se depara com situações tanto favoráveis como desfavoráveis ao seu uso, assim pode responder com muita propriedade essas eventuais modificações. O que podemos analisar é que a falta de uma política pública de apoio estrutural é muito significativa para que haja ganhos nesse processo de acesso as tecnologias dentro da escola como um todo.

A formação do professor, a falta de material didático de apoio suficiente e a falta de manutenção dos computadores são fatores que influenciam diretamente na qualidade do processo em si. No quadro a seguir, em síntese, encontram-se os dados coletados que foram mais relevantes na análise das entrevistas.

Quadro 01: Síntese de dados coletados na pesquisa

POSITIVOS (Vantagens)	NEGATIVOS
Interação	Falta de formação do Professor
Motivação	Estrutura física inadequada
Alfabetização com ludicidade	Material didático insuficiente
Vontade de aprender	Falta de manutenção dos computadores

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, este artigo teve como foco central o uso das tecnologias na educação, especificamente o *software* "Luz do Saber" e sua contribuição no processo de alfabetização em crianças com idades relevantes a essa etapa do ensino. Essa contribuição foi investigada dentro do campo do ensino-aprendizagem, envolvendo todas os aspectos que poderiam influenciar seu desenvolvimento, como questões estruturais, metodologias, formação dos professores, políticas públicas de incentivo, enfim, aspectos necessários ao processo de inserção de tecnologias na educação.

Foi realizada uma pesquisa de campo na Escola Conexão, na cidade de Fortaleza. De início, em uma sala do 2º ano no período da manhã, que naquele momento, obtinha o melhor desempenho durante as aulas com o uso do *software*.

O que nos levou a abordar esta temática foram as diversas experiências tecnológicas às quais todos nós estamos expostos. Na escola, portanto, não é diferente e ainda mais preocupante em virtude de como essas experiências são trabalhadas e vivenciadas por crianças em processo de formação pessoal e construção de conhecimento.

A partir da análise e discussões realizadas, nota-se que o uso das tecnologias na educação ainda enfrenta grandes barreiras, e ainda é um processo que não inclui a todos, por variados motivos, sejam estruturais, formativos, logísticos etc. São evidentes, também, os ganhos obtidos ao analisar a fala de autores e dos sujeitos entrevistados. Há uma semelhança da metodologia de ensino usando as tecnologias. O aprendizado fica mais interativo, lúdico e prazeroso, pelas falas pode-se verificar esses aspectos.

Diante do que foi pesquisado e analisado, é importante atentar que o processo de inclusão tecnológica nas escolas, seja por meio do *software* ou por qualquer outro meio tecnológico, não pode deixar de estar presente. É um direito

assegurado em lei e deve ser respeitado, devendo ser prestado com condições acessíveis e qualitativas de uso. Em suma, todo esse processo precisa de uma atuação constante, não só dos professores, mas da comunidade escolar como um todo. A família pode e deve ajudar nesse processo. É importante a preocupação de todos com essas novas formas de aprender, que cada vez mais se tornam indispensáveis em tempos de constantes mudanças como o que vivemos.

Referências

ANDRADE, A. P. R. de. **O Uso das tecnologias na educação**: Computador e Internet. Monografia (Curso de Licenciatura em Biologia a Distância). Universidade de Brasília e Universidade de Goiás, Brasília, 2011.

BATISTA, J. S. **Informática educativa**: uma análise do computador como ferramenta de auxílio à aprendizagem na Escola de Ensino Fundamental e Médio Aduino Leite. Mauriti-CE, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016.

_____. **Ministério da Educação**. Ideb das escolas. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>. Acesso em: 24 de agosto de 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 de setembro de 2016.

CEARÁ. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC). Eixos do Programa de Alfabetização. Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-de-alfabetizacao>>. Acesso em: 18 de setembro de 2016.

COX, K. K. **Informática na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2003.

FREITAS, C. I. L. de. **O computador na escola:** sentidos que surgem da interação das crianças com a tecnologia. Monografia (Curso de Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

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

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

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

MORAN, J. E. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. E.; MASETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MORAES, R. de A. **Informática na educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, M. G. de. **O uso da internet como ferramenta pedagógica para os professores do ensino fundamental.** Monografia (Curso de Licenciatura em Informática). Universidade Aberta do Brasil e Universidade Estadual do Ceará, Tauá-CE, 2013.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

Recebido em 25/01/2018
Aprovado em: 29/04/2018

O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: DIMENSÕES DOCUMENTAIS E FORMATIVAS

(The degree course in mathematics: documentary and formative dimensions)

Alessandra de Oliveira Maciel¹
Maria de Lourdes da Silva Neta²
Antônio Germano Magalhães Júnior³

RESUMO

A sociedade moderna caracterizada por contínuas transformações, nas dimensões epistemológicas e nos princípios pedagógicos implicam o redimensionamento no papel formativo destinado aos docentes, especificamente no decorrer dos cursos de formação inicial. Nessa perspectiva, propusemos um estudo objetivando compreender a formação nos cursos de licenciatura em matemática em relação aos aspectos legais. O referencial teórico-metodológico básico foi constituído pelos escritos de Fonseca (2002), Gauthier et al (1998), Pimenta e Anastaciou (2002), Saviani (2012), dentre outros. A metodologia de pesquisa de cunho qualitativo e descritivo recorrendo às técnicas de coleta de dados documental referentes às DCN e o Projeto Pedagógico do Curso de Matemática. Como resultado a pesquisa apontou que o PPC do curso de licenciatura de matemática da UECE atende ao que é exigido nas DCN. No entanto, apontou fragilidade na relação entre conteúdos básicos da matemática e suas possíveis metodologias para a escola básica.

Palavras-chave: Formação de professores. Licenciatura em Matemática. DCN.

ABSTRACT

Modern society characterized by continuous transformations, in the epistemological and pedagogical principles dimensions require resizing in the formative role for teachers, specifically during the initial training courses. In this perspective, we proposed a study in order to understand the formation courses in degree in mathematics in relation to legal aspects. The theoretical-methodological basics was constituted by the writings of Francis (2002), Gauthier et al. (1998), pepper and Anastaciou (2002), Saviani (2012), among others. Research methodology of qualitative and descriptive nature with the documentary data collection techniques for the DCN and the pedagogical project of the course of Mathematics. As a result the survey pointed out that the PPC course degree of mathematics from UECE answer that is required in the DCN. However, pointed out the relationship between basic content fragility of mathematics and their possible methodologies for the elementary school.

Keywords: Teacher education. Degree in mathematics. DCN .

¹ Mestra em Educação, Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. E-mail: alessandragomaciel@gmail.com

² Doutora em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE). E-mail: lourdes.neta@ifce.edu.br

³ Phd em Educação, Universidade Estadual do Ceará. E-mail: germano.junior@uece.br

1. INTRODUÇÃO

A vida moderna tem gerado mudanças que perpassam as dimensões econômicas, políticas, sociais e conseqüentemente educacionais, que podem implicar no redimensionamento no papel formativo destinado aos docentes. Diante do mundo globalizado ao qual fazemos parte se torna indispensável manter-nos atualizados e conhecedores das informações referentes à área profissional que atuamos. Segundo Amaral (2010), as discussões sobre a educação numa perspectiva globalizada têm se expandido nos últimos anos, tendo em vista os documentos e publicações de organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e a União Europeia (UE), entre outros.

No mesmo sentido, Luckesi (2008) afirma que atualmente se tem retomado a ênfase do papel da educação como fator de desenvolvimento e a preocupação com a qualidade das aprendizagens, reforçando essa representação das transformações sociais decorridas dos processos de modernização e globalização, aparceirada à nova ordem mundial imposta pelo capitalismo no campo educacional.

No presente estudo, objetivamos compreender a formação nos cursos de licenciatura em Matemática no tocante às dimensões legais. Para tanto, descrevemos a história da formação docente no Brasil mediante a promulgação de documentos oficiais, além de propormos a análise da formação docente em um curso de licenciatura em Matemática de acordo com as indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o projeto pedagógico do referido curso.

Diante desse cenário, é preciso considerar a necessidade de os cursos de licenciatura proporcionarem aos futuros professores reflexões acerca da dimensão formativa analisando as dimensões teóricas, práticas e documentais. Sendo assim, o conhecimento das diversas ciências constitui uma teia na qual as áreas estão integradas, ou seja, precisamos ir além do

domínio teórico e prático de uma determinada ciência, mas principalmente relacionar as informações adquiridas na formação inicial, continuada com as diversas outras áreas de conhecimento.

Nessa perspectiva, compreendemos que a profissão docente tem suas especificidades e exige o domínio e a capacidade de mobilizar os saberes que alicerçam sua atuação. Saberes estes que são originados no social, na coletividade, relacionado com sua história de vida e da carreira profissional, perpassando pelo conhecimento de maneira reflexiva e nas relações entre professor e aluno, buscando a construção de sua identidade profissional (TARDIF, 2014).

O percurso metodológico recorreu a abordagem qualitativa de investigação que atenta para a compreensão de um determinado fenômeno. Em relação aos objetivos a pesquisa é descritiva, a qual recorreu às técnicas de coleta de dados documental. A análise dos documentos coletados foi realizada alicerçada nas categorias: perfil dos formandos; competências e habilidades de caráter geral e comum e aquelas de caráter específico; conteúdos curriculares de formação geral e conteúdos de formação específica; formato dos estágios; características das atividades complementares e a estrutura do curso. Essas categorias foram pensadas com base na Resolução CNE/CES nº 3/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática e orienta quanto à elaboração do projeto pedagógico do curso.

Deste modo, descreveremos na seção seguinte aspectos históricos relacionados à formação de professores a partir de documentos legais. Na sequência, abordamos a formação das DCN e a formação de professores no curso de licenciatura em Matemática da UECE. Por fim, apontamos as descobertas após as análises propostas.

2. CONTEXTUALIZANDO OS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A gênese de nossa busca bibliográfica inicia-se pelo termo “professor licenciado” e o localizamos na historiografia educacional brasileira por volta do ano de 1772, conforme os registros de Vicentini e Lugli (2009), ressaltando a legislação que organizou a reforma⁴ dos estudos após a expulsão dos Jesuítas e referindo-se aos professores do ensino secundário. O título de licenciado conseguido pelos professores era concedido através dos exames realizados pelo Estado, que incluíam provas de moralidade (atestadas por um religioso e por um juiz ou autoridade equivalente na cidade) e prova de conhecimento da matéria a ser ensinada. Destacamos a falta de realização da prova didática, que comparasse a aptidão do candidato para o ensino.

Diante dessa premissa constatamos que as atividades docentes desenvolvidas no período colonial no Brasil eram realizadas por docentes que detinham conhecimentos específicos da disciplina que lecionavam. No processo de licenciamento os conhecimentos didático-pedagógicos não eram considerados relevantes para o ensino até mesmo pela falta de cursos que licenciassem os profissionais. Nesse contexto, percebemos que a política educacional como outra qualquer desse período era lógica, prática e centrada nas relações econômicas anglo-portuguesas.

Prosseguindo na investigação da formação docente, no período imperial brasileiro, as iniciativas formativas e de constituição do saber específico para o ensino praticamente inexistiram, decorrendo da ausência de instâncias de formação específica para estes profissionais.

⁴Foram chamadas de Reformas Pombalinas, que por intermédio da aprovação de decretos, tinha como preocupação, principalmente, utilizar-se da instrução pública como instrumento ideológico e, portanto, com o intuito de dominar e dirimir a ignorância que se alastrava na sociedade, condição incompatível e inconciliável com as ideias iluministas (SANTOS, 1982).

No entanto, algumas formas de controle da qualidade da ação docente foram tentadas, como em 1854, quando os exames passaram a se constituir de provas de moralidade e capacidade, para as quais os exames preparatórios usariam os compêndios do Colégio Pedro II e a relação dos aprovados com a menção do professor que os havia preparado seria publicada, para desmascarar os maus professores que atestavam alunos incapazes como aptos a prestarem os exames, de modo a melhorar o ensino particular [...]. (NUNES apud VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 62-63).

Gondra e Schueler (2008) afirmam que a educação nesse período do império foi vista como a representação “do vazio, do atraso, das trevas ou das sombras” (p.13). Para os autores a educação brasileira se dividia em dois critérios: formas institucionalizadas e formas não institucionalizadas, destacando que a educação no império não foi unicamente responsabilidade do Estado. O Estado, por sua vez, buscava soluções variadas para, minimamente, educar e disciplinar a uma população tão heterogênea objetivando, assim, atender a necessidade de se construir uma nação.

O controle que existiu na perspectiva das ações docentes deixava de avaliar o processo de ensino para respaldar o trabalho docente nos resultados obtidos pelos estudantes nos exames preparatórios. Em oposição a essa lógica de qualidade do trabalho docente, Shulman (2005, p. 11), apresenta o conhecimento pedagógico do conteúdo como aquele que “[...] representa a ligação entre a matéria e a didática, para compreender como determinados temas e problemas podem ser organizados, representados e adaptados aos diferentes interesses e habilidades dos alunos”.

Ressalta, ainda, que o conhecimento pedagógico do conteúdo é o que distingue um excelente professor de outro que apenas sabe a sua disciplina, ou seja, é um professor que articula o conhecimento da matéria as atividades e experiências de forma a estimular e envolver os estudantes para uma melhor compreensão e aprendizagem. Nesse sentido, percebe-

mos que desde o período colonial, a formação docente vem promovendo o distanciamento entre o conteúdo e a didática, reafirmando a prática de um ofício sem saber (GAUTHIER et al, 1998).

Na exposição de motivos do Decreto 3.810, de 19/3/1932, Anísio Teixeira deixa claro a falha nos objetivos da Escola Normal e afirma “Se a escola normal for realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir o caráter específico que lhes determinará a profissão do magistério” (VIDAL, 1995, p. 65). Com esse intuito, o antigo ciclo preparatório da escola normal foi ampliado e nivelado ao ensino secundário, enquanto o curso profissional, totalmente reformulado, veio a constituir a Escola de Professores.

Nessa sequência histórica, os cursos de licenciatura surgem na Universidade de São Paulo em 1934, com o intuito de proporcionar aos então bacharéis os conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício docente (PIMENTA; ANASTACIOU, 2002). Nesse cenário, os professores eram formados por meio de um currículo que dispunha de disciplinas específicas às quais se sobrepunham as disciplinas de natureza pedagógica que tinham duração de apenas um ano (SAVIANI, 2009). Assim, acentuar o distanciamento entre conteúdos específicos e formação pedagógica.

Aproximando-nos da legislação educacional, destacamos o capítulo III do Decreto-Lei de Nº 1.190/39, onde ficou expressa a organização dos cursos ordinários ofertados pela Faculdade Nacional de Filosofia, cuja duração da formação era de três anos que, com a conclusão, conferia ao discente a titulação de Bacharel nas áreas de Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia. A seção XII do referido documento continha o curso de Didática, cuja duração era de um ano, e que ao ser cursado por bacharéis, lhes daria o título de licenciado, permitindo o exercício do magis-

tério. Amparado pelo decreto citado anteriormente, surgiu o modelo de formação docente chamado de modelo 3+1 (GATTI, 2010).

A formação 3 + 1 estruturou-se em três anos destinados a formação de especialistas, seguidos de mais um ano para obter o título de licenciado. Nesse ano adicional o Curso de Didática, conforme a lei federal promulgada no ano de 1939, ofertava as seguintes disciplinas: Didática Geral e Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Deste modo, pretendia-se garantir a preparação pedagógica dos professores. Sendo assim, a formação pedagógica dos docentes era desvinculada do currículo de formação geral, ou seja, ocorria de modo isolado após a formação no bacharelado.

No início da década de 1960, ocorreu a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A legislação no Capítulo IV tratava do Processo de Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio, e enfatizava aspectos como: as finalidades do ensino normal; o processo de formação docente nos graus ginásial e colegial; a expedição de diplomas de acordo com o grau de ensino; a realização de cursos de especialização e aperfeiçoamento; a formação de docentes para o grau médio em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; cursos de formação para docentes do grau médio em Institutos de Educação.

No início da década de 1970, com a promulgação da LDB de Nº 5.692/71, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, legislação que criava o ensino de primeiro grau em oito anos; a reorganização da segunda fase do ensino médio, ou colegial, de modo que todos os cursos oferecidos em nível de segundo grau fossem profissionalizantes. Com a exigência da profissionalização em nível de segundo grau ocorreu a eliminação do Ensino Normal Primário ou Complementar, que existia como alternativa de formação de professores em muitos estados brasileiros e na equiparação da

Escola Normal, que a partir da promulgação da lei passou a se chamar Habilitação Específica para o Magistério.

A respeito da formação específica para o magistério, Pimenta (1997) espera que sejam desenvolvidos nos estudantes conhecimentos, habilidade e atitudes que lhes possibilitem constituir seus saberes fazeres docentes, partindo das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, os coloca cotidianamente. Estes saberes permitem o professor firmar-se como profissional, seu modo de ser e de estar na profissão, ou seja, vão substancialmente constituindo a identidade profissional e ação didática, o saber fazer (SALES, 2004).

Essas habilitações para o magistério continuaram funcionando e, após a LDB de 1996, voltaram a se chamar Cursos Normais. A legislação Nº 9394/96 incentivou e deu preferência à formação docente em nível superior para todas as modalidades e níveis do ensino escolar.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nº 9.394, em 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais, no ano de 2001 e o Parecer CNE/CP 09/2001 houve uma grande reformulação dos cursos de formação de professores a qual destacamos a constituição de um projeto específico com currículos próprios da Licenciatura diferenciados do curso de Bacharelado, ultrapassando a concepção anterior. (BRASIL, 2001).

Em 2015, a Resolução nº 002/2015 confirma a proposição de um currículo específico para licenciatura, estabelecida no Parecer CNE/CP 09/2001; reconhece no Art. 5º a especificidade do trabalho docente e garante a relação entre teoria e prática, com vistas a fornecer elementos basilares para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência, Art. 13, inciso 3º.

Dentro desse contexto histórico formativo percebemos como elemento essencial nos cursos de licenciatura a discussão do papel do professor como importante articulador do proces-

so de ensino e da aprendizagem. Para tanto, é necessário ter um domínio teórico e prático acerca dos aspectos pedagógicos, organizando o trabalho formativo a partir de uma concepção de educação para a aprendizagem, empenhado em atender ao máximo as necessidades apresentadas pelos educandos.

Diante das considerações históricas que circundam a formação docente, partimos para busca documental norteadora da formação nos cursos de Matemática, os aparatos legais que indicam as formas de organização dos projetos de cursos, posteriormente investigamos a proposta formativa em um curso de Licenciatura em Matemática específico ofertado por uma instituição de ensino superior pública.

3. AS DCNS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

As indicações de formação docente instituída na LDB nº 9394/96 exigiram que as instituições formativas redimensionassem suas propostas, uma vez que os docentes necessitam compreender o contexto no qual as escolas e universidades estão inseridas, bem como as exigências do mundo do trabalho. Sendo assim, cabe ao docente adquirir conhecimento que vão além da dimensão teórica e prática dos aspectos estudados na universidade, aliando os conteúdos ao planejamento, a metodologia, os recursos didáticos, assim como as dimensões avaliativas. Vieira (2014) afirma que através do sistema nacional de avaliação a "preocupação com padrões de aprendizagem instala-se na escola brasileira para ficar" (p.29). Nesse sentido, os estudantes e futuros professores precisam aprender depressa e rapidamente a remodelar-se, adquirindo aprendizagens na perspectiva da aplicabilidade dos conhecimentos no mundo do trabalho.

Com essa exigência de aliar teoria e prática, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação promulgam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para diversos cursos de

graduação, bacharelado e licenciatura, dentre esses o de Licenciatura em Matemática, fato este que poderíamos relacionar as exigências da sociedade contemporânea, globalizada.

Evidenciamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais são documentos compostos de deliberações doutrinárias e normativas formulados por comissão designada pelo Conselho Nacional de Educação e estabelece resoluções relacionadas à educação, em seus diversos níveis e modalidades, no Brasil. As DCN objetivam orientar as instituições de ensino brasileiras na articulação e organização de suas propostas pedagógicas, ou seja, do Projeto Pedagógico (PP) de cada curso visando à qualidade da educação. Neste estudo, focamos na Resolução CNE/CES 1.302/2001, que propõe Diretrizes Curriculares Nacionais Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura, especificamente para as indicações de formação de professores para educação básica na área de Matemática.

No tocante à formação de professores em Matemática, verificamos o que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), tanto para cursos de Bacharelado, quanto de Licenciatura em Matemática, oferecem como perspectivas de aprendizagem para os egressos desse curso. Segundo as DCN, os licenciados em Matemática devem desenvolver, entre outras, as seguintes competências e habilidades:

- a) capacidade de expressar-se escrita e oralmente com clareza e precisão;
- b) capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares
- c) capacidade de compreender, criticar e utilizar novas ideias e tecnologias para a resolução de problemas.
- d) capacidade de aprendizagem continuada, sendo sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento.
- e) habilidade de identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico na análise da situação problema.
- f) estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento

- g) conhecimento de questões contemporâneas
- h) educação abrangente necessária ao entendimento do impacto das soluções encontradas num contexto global e social
- i) participar de programas de formação continuada
- j) realizar estudos de pós-graduação
- k) trabalhar na interface da Matemática com outros campos de saber. (BRASIL/CNE, 2001, p. 3-4).

A referida resolução descreve os conteúdos referentes aos cursos de bacharelado e licenciatura apontando semelhança na oferta de componentes curriculares em ambos os cursos. No entanto, o aparato legal orienta que há uma especificidade para aqueles que cursam licenciatura e direcionam que as mesmas sejam discriminadas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), elaborados pela Instituição de Ensino Superior (IES), que deve conter:

- a) o perfil dos formandos;
- b) as competências e habilidades de caráter geral e comum e aquelas de caráter específico;
- c) os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica;
- d) o formato dos estágios;
- e) as características das atividades complementares;
- f) a estrutura do curso;
- g) as formas de avaliação. (BRASIL/CNE, 2002, p.1).

No entanto as licenciaturas, não só em matemática, têm sido alvo de muitas críticas e questionamentos em relação aos currículos, as disciplinas específicas, as metodologias e ensino e principalmente a distância entre a formação e as práticas do ensino (FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013). Coadunando com os autores Fiorentini e Oliveira (2013), a Resolução CNE/CES 1.302/2001 adverte que os conceitos matemáticos precisam ser contextualizados adequadamente e esta habilidade deve ser favorecida na formação de professor, ou seja, na licenciatura.

Deste modo, é preciso por em pauta que há uma necessidade de se discutir a identidade profissional dos docentes; o que devem fazer para ensinar; como se constituem professor. Gauthier (1998) afirma que o conhecimento desse saber profissional se torna imprescindível para o exercício deste ofício de forma mais competente e eficiente, constituindo assim uma identidade profissional.

A perspectiva de relacionar o trabalho docente a resultados obtidos pelos estudantes nos faz repensar se de fato foi em um tempo passado. É notória hoje a crescente implantação de sistemas de avaliação para aferição de desempenho como estratégia de gestão e melhoria da qualidade da educação. (MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015).

Diante da devida contextualização histórica, análise das DCN voltamos nossa atenção para o Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Matemática. Observamos que inicialmente a instituição apresenta de forma ampla a proposta do curso, respaldando-se em documentos oficiais (LDB nº 9394/96, Resoluções N.º: CNE/CP 1/2002, 2/2002 e 3/2002) com o objetivo de ofertar uma formação "generalista, sólida e interdisciplinar", favorecendo a relação de respeito entre professor e aluno. Tornar-se explícito também, a relevância do curso e o comprometimento da instituição com o desenvolvimento das potencialidades dos discentes tendo como eixo fundamental ensino, pesquisa e extensão.

Propõe uma estrutura curricular abordando conteúdos específicos do conhecimento matemático quanto do pedagógico, buscando contribuir para a formação desse profissional numa ação dialética. Subsidiar o licenciado nos aspectos teóricos e práticos para que possam atender as demandas da realidade social, em especial nas disciplinas de estágio supervisionado. Busca uma formação geral e o desenvolvimento das potencialidades criativas e promovendo seu crescimento intelectual.

Estabelece para o curso oito semestres totalizando 2924 horas, sendo 2312 horas das disciplinas específicas, 408 horas de estágio supervisionado e 204 horas destinadas a atividades acadêmicas, científicas e culturais, atendendo as DCN para os cursos de Licenciatura em Matemática. Ressalta que, para o exercício do magistério, é necessário "mais que armazenar informações", é preciso uma formação que complete o domínio do conteúdo da área que o futuro docente atuará.

A descrição das competências e habilidades apresenta o conhecimento matemático numa perspectiva crítica e social com abrangência dos conhecimentos das áreas da educação que direcionarão o aluno a atuar no ensino fundamental e médio prevalecendo a reflexão crítica e a construção do conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As descobertas iniciais apontam que o PPC do curso de Licenciatura de Matemática atende ao indicado nas resoluções (CNE/CP 1/2002, 2/2002, 3/2002 e CNE/CES 1.302/2001). No entanto, dentre a matriz curricular do PPP do referido curso, elencamos apenas três disciplinas que podemos considerar eminentemente pedagógicas, as demais relativas aos conteúdos específicos da matemática e as optativas ofertadas nenhuma relacionada ao aspecto pedagógico.

Nos documentos analisados, constatou-se a fragilidade em apresentar esses conteúdos básicos da matemática com suas possíveis metodologias para a escola básica, aspecto este observado no ementário, que por sua vez apresenta as disciplinas de forma individualizada sem relação com os aspectos didáticos pedagógicos. Reconhecemos a importância do conhecimento matemático científico, mas ressaltamos que o esperado é equacionar os papéis da matemática científica e da matemática escolar na perspectiva de redimensionamento dos cursos de Licenciatura em Matemática.

Portanto, não se trata apenas de reestruturar o currículo ou modificar ementas. Os conteúdos científicos da matemática, que compõem a maioria das disciplinas ofertadas, são importantes para formação inicial do licenciado e para ampliação da visão no campo do conhecimento dos futuros professores. É necessário que as universidades adotem uma postura mais integradora do curso de licenciatura em matemática sem deixar, obviamente, de aprofundar o conteúdo específico da área.

A escrita deste artigo suscitou reflexões sobre as indicações documentais, e o atendimento das IES a partir da organização dos PPC. Uma vez que os Colegiados precisam analisar as ações formativas a fim de proporcionar aos licenciados a aprendizagem da complexidade do trabalho pedagógico em diferentes contextos, mobilizando a análise do saber matemático interagindo a teoria e a prática.

Referências

- AMARAL, M. P. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 39-54, 2010
- BRASIL. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Ministério da Educação, 1961.
- _____. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Ministério da Educação, 1971.
- _____. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- _____. **Parecer CNE/CP nº 9**, de 08 de maio de 2001. Relatório. Brasília, 2001.
- _____. **Parecer CNE/CP nº 2**, de 09 de junho de 2015. Relatório. Brasília, 2015.
- _____. **Resolução CNE/CES nº 1.302/2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Brasília, 2001.
- _____. **Resolução CNE/CP nº 01/2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.
- _____. **Resolução CNE/CP nº 02/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.
- _____. **Resolução CNE/CES nº 3/2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Brasília, 2003.
- FIORENTINI, D.; OLIVEIRA, A. T. C. C. O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 917-938, 2013.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002. Disponível em: <https://books.google.com.br/books/about/Apostila_de_metodologia_da_pesquisa_cien.html?hl=pt-BR&id=oB5x2SChpSEC>. Acesso em: 17 jul. 2016.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, dez. 2010.
- GAUTHIER, C. [et al]. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 3.ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- LUCKESI. C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MACHADO, C.; ALAVARSE. O. M.; ARCAS, P. H. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **RBP AE** - v. 31, n. 3, p. 667 - 680 set./dez. 2015.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MOREIRA, P. C. **O Conhecimento matemático do professor**: formação na licenciatura e prática docente na escola básica. 2004. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____; ANASTACIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. V. 1. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

SALES, A.C. M.; CHAMON, E. M. Q. O. Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n. 3, dez. 2011.

SANTOS, M. H. C. Poder, intelectuais e contra-poder. In: SANTOS, M. H. C. dos (Org.). **Pombal revisitado**. v. 1, Lisboa: Editorial Estampa, 1982. p. 122-129

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, nº 40, p. 142-155, jan./abr., 2009.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**. Granada-España, ano IX, nº 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores**: política e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da Profissão docente no Brasil**: representações em disputa, São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL, D. G. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.

Recebido em 20/04/2018
Aprovado em: 30/05/2018

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A revista **Educação & Ensino** aceita para avaliação artigos científicos inéditos, que não estão sendo avaliados para outra revista, redigidos em português, digitados em editor de texto *Microsoft Word*.

O artigo deve ser organizado seguindo os critérios:

Título: deve ser claro, descritivo e curto, redigido em português, em negrito e em caixa alta, e acompanhado de tradução em inglês, logo abaixo entre parênteses, em caixa alta, em itálico.

Autor(es): o artigo poderá ter, no máximo, três autores. O(s) nome(s) do(s) autor(es) deverá(ão) ser registrado(s) por extenso, tendo ao final de cada nome, uma nota de rodapé explicativa contendo a formação/titulação, a identificação da procedência institucional e um e-mail para contato.

Resumo/Abstract: deve estar na primeira página, abaixo das informações sobre o autor. O texto do resumo deve ter de 100 a 250 palavras, com espaçamento simples. Deve apresentar uma perspectiva concisa do tema, o objetivo, a metodologia e conclusões.

Palavras-chave/Keywords: De três a seis palavras, separadas entre si por ponto.

Texto: sugere-se que a redação dos elementos textuais siga o preconizado na NBR 6022. O artigo deve conter no mínimo 5.000 e no máximo 10.000 palavras, ser redigido em tamanho A4 na fonte *Times New Roman*, corpo 12, com 1,5 de espaçamento, margens superior e esquerda de 3 cm, e margens inferior e direita de 2 cm, numeração consecutiva de páginas, incluindo referências. Para artigos com número diferente de palavras, entrar em contato com os editores.

Referências: devem vir ao final do artigo e em ordem alfabética por autor. O prenome do autor deve vir de forma abreviada. Os títulos (livros, capítulos de livro, nomes de periódicos etc.) devem estar em **negrito**. Além disso, as referências devem ser elaboradas de acordo com a NBR 6023. Exemplo:

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Citações: Devem seguir o previsto pela NBR 10520, e utilizar o sistema autor-data. Exemplo: (SILVA, 2000). Nas citações diretas, deve-se acrescentar o número da página, e nas citações diretas com mais de três linhas, deve-se inserir o recuo à esquerda de quatro centímetros, com letra tamanho 11, espaçamento simples.

As notas de rodapé devem ser explicativas e utilizadas somente quando estritamente necessárias. Devem vir ao final de cada página e com letra tamanho 10, espaçamento simples.

Gráficos, tabelas e imagens devem apresentar alta qualidade de definição, e serem inseridos no corpo do texto, centralizados e numerados (Exemplo: Figura 01; Tabela 01), bem como devem ser legendados com um título e referências das fontes de onde foram retirados. A legenda deve ter letra tamanho 10, espaçamento simples.

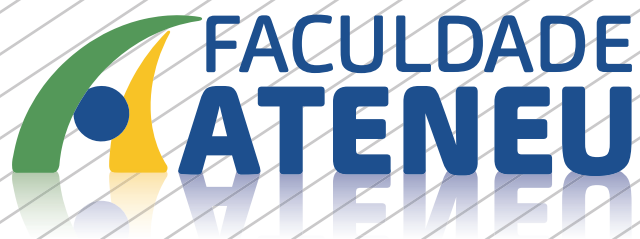
Ao enviar o artigo para a revista **Educação & Ensino** os autores cedem gratuitamente todos os direitos de publicação do texto, incluindo imagens e dados, bem como autorizam a divulgação do artigo enviado e se responsabilizam por quaisquer contestações legais referentes à autoria. No caso de utilização de imagens (fotografias, figuras etc.) a responsabilidade pelos direitos de reprodução será exclusivamente dos autores, e não da revista **Educação & Ensino**. A revista não se responsabiliza pelos conceitos, ideias e opiniões emitidas pelos autores. Em pesquisas que envolvam seres humanos, os autores se comprometem ainda a cumprir o que preconiza a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que trata dos aspectos éticos em pesquisas.

A correção gramatical é de responsabilidade dos autores.

Os editores da revista **Educação & Ensino** providenciarão a desidentificação dos autores dos artigos para fins de envio para avaliação pelo Comitê Científico, garantido assim a Avaliação Cega por Pares.

SUBMISSÃO DE TRABALHOS, ENVIAR
PARA O E-MAIL:

educacao.ensino@fate.edu.br



Criando Valores

www.FATE.edu.br