

Educação & Ensino

ISSN: 2594-4444

Volume 1, Número 2, jul./dez. 2017



**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 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. 1, n. 2, jul. / dez. (2017). – Fortaleza: Faculdade Ateneu (FATE). Educação Superior – graduação e pós-graduação, 2017.

109f

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)	
SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: A VISÃO DO PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA	6
(Layra de Oliveira da Silva e Janote Pires Marques)	
ESTUDOS SOBRE PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO PIBID	22
(Roberlúcia Rodrigues Alves e João Carlos Rodrigues da Silva)	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL	35
(Aurilene Gaudino da Silva e Bárbara Pimenta de Oliveira)	
A CONTRIBUIÇÃO DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL NA CIDADE DE EUSÉBIO/CE	49
(Nathally Janot Silva e Lucíola Lima Caminha Pequeno)	
ALFABETIZAR LETRANDO: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA SANTA TEREZINHA NO MUNICÍPIO DE ITAITINGA-CEARÁ.....	64
(Denise Ferreira da Silva e Sílvia Letícia Martins de Abreu)	
O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE E SUA RELAÇÃO COM O RENDIMENTO ESCOLAR	75
(Maria Rosimírte Pereira Viana e Cristiane Aragão de Pontes Cabral)	
ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL: ESTUDO DE CASO	88
(Geomara da Costa Rodrigues e Lucicleide de Souza Barcelar)	
A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO NORTEADOR DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DE UMA IES: UM ESTUDO DE CASO	98
(Emanuelle Oliveira da Fonseca, Marlise Aparecida dos Santos de Napoli e Gustavo de Napoli)	
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO	108

APRESENTAÇÃO

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

Abrindo esse número, o artigo *Sexualidade no ambiente escolar: a visão do professor no ensino fundamental em uma escola municipal de Fortaleza*, de Layra de Oliveira da Silva e Janote Pires Marques, aborda a sexualidade de adolescentes no ambiente escolar e o papel dos professores na discussão dessa temática em sala de aula.

No artigo *Estudos sobre professores iniciantes egressos do PIBID*, os professores Roberlúcia Rodrigues Alves e João Carlos Rodrigues da Silva discutem as pesquisas existentes sobre professores iniciantes e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Já o artigo *Educação ambiental: um estudo de caso em escolas municipais de ensino fundamental*, de Aurilene Gaudino da Silva e Bárbara Pimenta de Oliveira, trata da importância da Educação Ambiental no contexto escolar, para a formação de cidadãos conscientes e capazes de atitudes responsáveis frente ao meio ambiente.

Por sua vez, as autoras Nathally Janot Silva e Lucíola Lima Caminha Pequeno, no artigo *A contribuição do lúdico no desenvolvimento sociocognitivo infantil: um estudo de caso em uma escola pública municipal na cidade de Eusébio/CE*, investigam como o lúdico pode contribuir no desenvolvimento sociocognitivo da criança na educação infantil.

No artigo *Alfabetizar letrando: um estudo de caso na Escola Santa Terezinha no município de Itaitinga/CE*, Denise Ferreira da Silva e Silvia Leticia Martins de Abreu apresentam uma discussão sobre os desafios do alfabetizar letrando, destacando a visão dos profissionais de ensino a partir de suas práticas educacionais no segundo ano do ensino fundamental.

Na sequência, Maria Rosimirte Pereira Viana e Cristiane Aragão de Pontes Cabral, no artigo *O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e sua relação com o rendimento escolar*, buscam identificar as principais atividades que professores realizam em sala de aula para melhorar a aprendizagem de crianças com TDAH específicos.

Geomara da Costa Rodrigues e Lucicleide de Souza Barcelar, no artigo *Alunos com Síndrome de Down e os desafios da inclusão educacional: estudo de caso*, averiguam como a escola pode desenvolver o trabalho da educação inclusiva com alunos com Síndrome de Down.

Fechando esse número, Emanuelle Oliveira da Fonseca, Marlise Santos de Napoli e Gustavo de Napoli, no artigo *A avaliação institucional como instrumento norteador das ações pedagógicas de uma IES: um estudo de caso*, investigam uma Instituição de Educação Superior privada, identificando as principais fragilidades e potencialidades apontadas pelos alunos no que se refere aos aspectos pedagógicos do curso de Pedagogia.

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

Janote Pires Marques
Editor-Chefe

SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: A VISÃO DO PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA

(SEXUALITY IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: THE VISION OF THE TEACHER IN FUNDAMENTAL TEACHING IN A FORTALEZA MUNICIPAL SCHOOL)

Layra de Oliveira da Silva¹
Janote Pires Marques²

RESUMO

Esta pesquisa aborda a sexualidade de adolescentes no ambiente escolar e o papel dos professores na discussão dessa temática em sala de aula. O objetivo principal da pesquisa foi estudar como a temática da sexualidade é abordada pelos professores em sala de aula do nono ano do ensino fundamental. Quanto ao desenho, essa pesquisa constitui-se básica, qualitativa, exploratória-descritiva, guardando um caráter que se aproxima da pesquisa social. O local da pesquisa foi uma escola pública municipal de Fortaleza e os sujeitos foram professores do nono ano dessa escola. A coleta de dados foi por meio de entrevistas de sondagem de opinião. A partir da análise dos dados, concluiu-se que os alunos do nono ano têm necessidade de discutir a questão da temática da sexualidade, sendo essa temática bastante presente no ambiente escolar e na sala de aula. No entanto, os professores entendem que esse assunto é transdisciplinar e deve ser abordado, não por iniciativa direta dos docentes, mas, sim, à medida em que os alunos sentem necessidade. Além disso, concluímos que é necessário que os professores tenham formações complementares específicas para abordar a questão da sexualidade no ambiente escolar.

Palavras-chave: Sexualidade. Ambiente escolar. Educação. Professor.

ABSTRACT

This research addresses the sexuality of adolescents in the school environment and the role of teachers in the discussion of this subject in the classroom. The main objective of this research was to study how the subject of sexuality is approached by teachers in the classroom of the ninth year of elementary school. As for the design, this research is qualitative, exploratory, descriptive, keeping a feature approaches the social research. The location of the research was a Fortress and city public school subjects were ninth-grade teachers at this school. Data collection was by means of opinion poll interviews. From the analysis of the data, it is concluded that the ninth grade students need to discuss the issue of the sexuality, being this very theme present in the school environment and in the classroom. However, teachers understand that this subject is transdisciplinary and mustn't be addressed by direct initiative of teachers, but, by the necessity of the students feel the need. Besides that, we conclude that it is necessary that the teachers have additional training specific to address the issue of sexuality in the school environment.

Keywords: Sexuality. School environment. Education. Teacher.

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Ateneu (FATE). E-mail: layra_silva28@hotmail.com

² Doutor em Educação Brasileira (UFC). Professor da Faculdade Ateneu (FATE). E-mail: janote.pires@fate.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda a sexualidade de adolescentes no ambiente escolar e o papel dos professores na discussão dessa temática em sala de aula.

Observamos que a questão da sexualidade é presente no cotidiano dos adolescentes, e sempre há esse tipo de questionamento. Às vezes falam algo que não sabem, e muitos adolescentes acham que sabem. Observamos também que os pais muitas vezes não se sentem à vontade para falar abertamente do assunto com os filhos, por diversas questões. Entendemos, ainda, que existem resistências para se abordar a sexualidade com adolescentes na escola, e acreditamos que a discussão sobre o tema ajuda a amenizar esse preconceito. Pensamos ser importante que a sociedade perceba que esse é um assunto tão importante quanto os outros que fazem parte da educação escolar. Vale lembrar que, embora esse seja um dos temas transversais da educação e que os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) deixem claro o que e como têm que ser tratado em sala, o tema sexualidade ainda não se encontra no currículo escolar como um todo.

A escola tem um papel muito importante na vida dos alunos, então é necessário refletir como ela se posiciona em meio a esses questionamentos, como ela age para educar suas crianças para que sejam pessoas conscientes de suas práticas dentro da sociedade, pois o índice de adolescentes grávidas é muito alto, e muitas deixam de estudar por causa disso. Acreditamos que a escola tem um papel destacado em orientar, sempre procurar entender aquele aluno, mostrar que a escola é uma instituição na qual o adolescente pode confiar e contar quando precisar. Os jovens têm que se adaptar em um mundo onde não são mais crianças e nem adultos, então precisam construir uma identidade e afirmar seu lugar no mundo, com inúmeros sentimentos e sensações. A adolescência é uma fase de renascer com tudo que foi vivido na infância.

Muitas são as dúvidas existentes quando se trata de sexualidade no ambiente escolar. Mas o que é sexualidade? Como a sexualidade se liga a outras categorias como gênero e educação sexual? Os professores acham que estão preparados para falar abertamente sobre sexo em sala? Quais são os métodos e técnicas que os docentes utilizam para discutir o assunto com seus alunos que estão entrando na adolescência? A escola tem algum projeto ou campanha para discutir a questão da sexualidade com os alunos adolescentes? Existe orientação sexual na escola?

Partindo dessas problematizações, o objetivo principal dessa pesquisa é estudar como a temática da sexualidade é abordada pelos professores em sala de aula do nono ano do ensino fundamental. Além disso, também temos como objetivos: conhecer a capacitação dos professores para o trabalho com essa temática; conhecer as experiências dos professores na abordagem da sexualidade em sala de aula; e investigar se a escola estudada tem algum projeto ou campanha voltada para a discussão da sexualidade de adolescentes.

2. REFLETINDO SOBRE A SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Acreditamos que o estudo da sexualidade em sala de aula não é algo simples. Os professores provavelmente enfrentam muitos desafios para tratar desse tema e orientar os alunos sobre este assunto. Entretanto, tal temática não é recente nas escolas, pois já tem sua abordagem prevista, há muitos anos. Já na década de 1990, os PCNs falavam de sexualidade, mas em âmbito menor, no qual relacionava-se mais à questão da saúde e de doenças sexualmente transmissíveis e que poderiam afetar os adolescentes. Embora, os PCNs considerem a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte, apresentam essa temática mais relacionada ao direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. (BRASIL, 1997).

É bem verdade que esses mesmos PCNs também englobam as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à “diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista”. (BRASIL, 1997, p.287). Mas na prática, será que isso acontece? Pois o preconceito com esse tema ainda é muito grande, portanto, ainda há muitas restrições e tabus a serem quebrados em relação a ele.

Nos subtópicos a seguir, discutiremos um pouco mais sobre a sexualidade, adolescência e escola, e como essas categorias se relacionam, levando em consideração a sala de aula e a relação dos professores com esse tema, que tem caráter interdisciplinar, segundo os PCN’s, podendo ser integrado em qualquer matéria. Então, vai depender muito de todos os professores, não deixando apenas para aqueles professores de áreas específicas, como, parecidos, muitas vezes ocorre na realidade escolar.

2.1. A sexualidade na adolescência

O termo sexualidade é bastante complexo, envolvendo vários fatores da personalidade, do comportamento e dos sentimentos humanos. De acordo com Meira (2017), a sexualidade faz parte da personalidade, das características que cada um vai desenvolvendo com o passar do tempo, sempre com novas descobertas, e assim criando um ser único.

A sexualidade própria de cada pessoa, a meiguice, carinhos, carências, os afetos, impulsos sexuais, socialização, agressividade, a forma cortes ou grotesca de se comunicar com os outros, a colocação da voz através do seu timbre, tonalidade e velocidade, o nível de simpatia ou antipatia, a maneira de se vestir e se produzir, o grau de inibição e a capacidade de atrair o outro, as preferências sexuais, desejos, fantasias, as manifestações da excitação e do orgasmo, a beleza física e a disposição anatômica das formas do corpo, etc., caracterizam o que chamamos de sexualidade. (MEIRA, 2017, p.13).

Concordando com o autor supracitado, entendemos que sexualidade é um termo bastante amplo, pois envolve características individuais, marcada por diversas fases, principalmente na adolescência. Com o despertar de uma nova fase em sua vida, muitas vezes os adolescentes se deparam com o despreparo e, por falta de conhecimento, não sabem como lidar com essa transição de infância para adolescência. Do desconhecimento e da inexperiência vêm muitos questionamentos, perguntas que por vezes não são respondidas ou ficam em aberto, pelo fato de não terem alguém que lhes oriente, converse com esses jovens que, mesmo com tanta informação nas mídias, ainda são desinformados e muitos precisam de um apoio bem maior. Nesse processo, cabe ressaltar que a questão da sexualidade não está isolada de outras categorias, como o gênero, que discutiremos mais à frente.

Interligada à adolescência, fase de muitas transformações do indivíduo, coloca-se a questão da puberdade, fase de transição na qual acontecem diversas mudanças no corpo desses jovens. Segundo Meira (2017, p.21), “não é possível estabelecer a idade exata para o início ou término da adolescência”. Concordando com Meira, entendemos que essa fase vai depender de cada indivíduo, não havendo uma idade certa, mas, sim, uma proximidade de idade. Alguns tendem a despertar mais cedo, outros mais tarde. “No entanto, as meninas iniciam sua puberdade geralmente entre 10 e 12 anos, e os meninos em torno de 2 anos mais tarde, em relação às meninas” (MEIRA, 2017, p.21).

Pensando em termos mais voltados para o campo da legalidade, vale lembrar que o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) define a idade da criança e do adolescente.

Considera-se criança, para efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente esse Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte um anos de idade. (BRASIL, 2014, p.11).

Entretanto, cabe ressaltar que independentemente do período exato da adolescência, é uma fase de desenvolvimento da sexualidade, experiência na qual o indivíduo sente a necessidade de se conhecer melhor.

Entretanto, adolescência não se resume somente a esta mudança de fase em relação à sexualidade. Nessa fase, são contemplados vários outros processos que, segundo Meira (2017) é algo mais amplo que a puberdade, porque não envolve apenas transformações orgânicas, abrangendo também os conflitos psicológicos, tudo isso interligado à aquisição de novos comportamentos e ao exercício de novos papéis de homem e de mulher

Nesse processo, cabe destacar que a sexualidade se liga a uma outra categoria – o gênero.

O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos de construção dessas distinções – biológicas, comportamentais ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres; por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações. (LOURO, 2014, p.24).

Porém, o estudo de gênero focaliza em diversas temáticas, por exemplo, a distinção entre homem e mulher, que são adotados em relação à cultura de cada país, religião e relações sociais, as quais são associadas ao sexo masculino e feminino. Mas, atualmente a questão do gênero tem sido apresentada de maneira muito diversificada, sem mais um conceito concreto, podendo ter vários outros segmentos em relação à construção da sexualidade e da opção sexual. Mas, no que se refere à educação, como a questão de gênero pode ser vista?

De acordo com Louro (2014), o gênero é algo a ser levado em conta quando estudamos sexualidade, como também devemos levar em conta a raça, o contexto social do aluno, a cultura, enfim, aspectos diversos. Ainda segundo a autora citada, o gênero é uma construção social, sendo preciso levar em conta o tempo em que se vive, pois isso influencia como as pessoas pensam. Entendemos que é preciso considerar, ainda, que os jovens em geral têm acesso a uma gama ampla de informações que implicam em como eles próprios se veem no mundo, portanto, é importante que o professor reflita sobre todas essas nuances quando a questão da sexualidade porventura é abordada em sala de aula.

Sobre essa complexidade de como o gênero se constitui, Louro destaca:

É necessário demonstrar que não são propriamente características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. (LOURO, 2014, p.25).

Por isso, entendemos que os professores enfrentam o desafio de entender essa complexidade e evitar ser tendencioso em situações que envolvam a sexualidade na escola, procurando não influenciar em que o aluno deve ou não ser, mas, sim em intervir quando achar que for necessário para mediar discussões sobre o assunto entre os alunos.

Por vezes, a comunidade escolar ainda é muito desigual, pois ela se separa de várias maneiras, traça muitas vezes um papel preconceituoso, por mais que seja sem intenção, quando se depara, por exemplo, com aquele menino que só brinca com as meninas, e não procura saber quem realmente é aquele indivíduo. Assim, entendemos que o professor deve ter um papel decisivo nesse processo, procurando despertar no ambiente escolar reflexões sobre as diferentes sexualidades e sua relação com outras categorias, como o gênero, buscando assim estimular o respeito entre os estudantes e às diferentes maneiras de ser.

2.2. O professor e o tema da sexualidade em sala de aula

A escola não tem o papel apenas de construir conhecimentos curriculares, mas também os que estão além deles ou, mesmo, os atravessam. Entendemos que os educadores são formadores de cidadãos, que influenciam a sociedade em que vivemos. Nesse sentido e considerando a escola brasileira, não deveremos fazer restrições, separações de gêneros, por classe social, cor ou etnia, pois somos uma sociedade com uma diversidade imensa de cultura, por isso a escola em si tem que tomar conta desse papel de igualdade, sem classificação e sim tratando todos de maneira equânime. Essa relação de distinção também está ligada às relações de poder, nas quais vale mais quem tem mais e na escola não é diferente; por vezes o professor pode pensar que sabe de tudo, achando-se o “dono da verdade”, relegando a segundo plano alguns questionamentos feitos pelos alunos, e esquecendo que os jovens precisam aprender o que muitas vezes não está tão evidente no currículo, mas que são saberes que interferem diretamente na formação de identidade de cada um.

Para Louro:

[...] a escola não apenas transmite conhecimento, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade. (LOURO, 2014, p. 89).

Por outro lado, é preciso considerar que a escola – e o professor – pode interferir nessa desigualdade, buscando equalizá-la, no sentido de que cada indivíduo seja tratado e respeitado pelo que ele é como ser humano, e não pelo que ele tem ou pelo que ele pode oferecer ao outro em seu benefício. Noutros termos, defendemos que cabe à escola, com destaque para o professor, assumir um papel de orientação desses futuros cidadãos, na promoção do direito de ser diferente. Nesse processo, embora seja de grande importância, o tema da sexualidade não parece ser muito tra-

balhado em sala de aula, em parte pelo fato de não estar muito evidenciada no currículo, embora esteja prevista nos PCNs como temas transversais. A sexualidade aparece mais na perspectiva da orientação sexual e tem um caráter mais pedagógico. Nesse sentido, os parâmetros estabelecem temas primordiais a serem estudados por meio de eixos temáticos como Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. (BRASIL, 1997).

De qualquer forma, os parâmetros abrem um espaço para questões relacionadas à sexualidade, ao destacar que esta tem uma dimensão sociológica, e que a discussão da sexualidade na escola diferencia-se da realizada na família, pois possibilita um debate que considera de diferentes pontos de vista. Por sua vez, a discussão de gênero na escola propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis. (BRASIL, 1997).

Para além dos PCNs, é importante ressaltar que, desde o final do século passado o estudo sobre sexualidade vem crescendo, indo além da simples orientação em relação a doenças e prevenção de gravidez precoce. Os alunos têm acesso a esse tipo de informação, mas poucas vezes as utilizam. Provavelmente, muitos professores se recusem a falar sobre essa temática, associando-a a um assunto que seria inerte à família.

Entretanto, muitos jovens, principalmente no início da adolescência talvez percebam na escola um espaço mais apropriado para discutir essas questões. Talvez, alguns discentes achem que é dever dos colegas professores de Ciências e Biologia falar sobre sexualidade, pelo fato de estudarem anatomia humana e os aparelhos reprodutores, então fogem dessa responsabilidade, deixando-a apenas para essas matérias específicas. Sayão (1997a) já estudou essa problemática e alerta que nem sempre os professores de outras disciplinas conseguem fugir dos questionamentos dos alunos no ambiente escolar. Assim, decorre

que, em geral, cada docente age “de acordo com sua experiência pessoal e disponibilidade, norteado, geralmente, por informações colhidas em breves cursos, palestras ou leituras realizadas por interesse próprio”. (SAYÃO, 1997a, p.100).

Há que se pensar que os professores, com ou sem um preparo específico, podem contribuir para vida desse aluno, conspirando-se a escola como espaço coletivo de construção de conhecimento e de definição de identidades. Acreditamos que o professor que tem apoio da escola e amparo em políticas públicas para se preparar para essas questões estará mais habilitado, e não se sentirá receoso de falar sobre esse assunto, evitando deixar essa discussão apenas para os professores de áreas específicas. Como já citamos, o papel da escola é formar cidadãos, então ter professores qualificados contribui concretamente para essa formação mais ampla.

Consideramos que é de total importância esse estudo, pois a escola que não trabalha a sexualidade ou qualquer outra temática em suas aulas de qualquer que seja a disciplina, não está ensinando elementos importantes na formação dos jovens na fase da adolescência.

A abstenção em se discutir a temática da sexualidade em sala de aula pode ser um fator que enfraquece a cidadania, ao mesmo tempo que se constitui um gerador de desigualdade na escola. É o que argumenta Furlani (2007, p. 68):

[...] a subjetividade da sexualidade [...] está sendo permanentemente posta em questão pelos aparatos de uma educação sexual sistemática, corajosa, honesta e politicamente interessada com a crítica desses modelos de desigualdade sexual, de gênero, de etnia, de raça, de geração, de classe, de religião etc.

Há que refletir também sobre a ideia de que, se o professor não discutir o tema sexualidade em sala de aula, os alunos não vão questionar e essa discussão não virá à tona ou ainda que isso não faz parte da finalidade da educação escolar. Louro, em seus estudos, argumenta que não é bem assim. “Muitos pensam que [...]

se deixarem de tratar desses ‘problemas’ a sexualidade ficará fora da escola. [...] a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria produz” (LOURO, 1999 apud FURLANI, 2007, p.69). Ainda segundo a autora, na referência retrocitada, os alunos são seres pensantes e cheios de curiosidades, dúvidas e questionamentos; assim, por mais que os professores não queiram falar sobre sexualidade e gênero em suas aulas, os discentes os instigam a isso, não importando a matéria; se os alunos tiverem dúvidas, perguntam, sim, de forma que é praticamente impossível tais questões fiquem fora da escola; e, nesse contexto, ajuda se o professor não se sentir inibido a falar sobre o assunto.

Complementando essa argumentação, Sayão (1997b, p. 115) defende que “não há necessidade de habilitação desse profissional [professor] na área biológica, uma vez que o fundamental é a postura do professor, sua capacidade de reconhecer como legítima as questões dos alunos, acolhendo-as com respeito”. É óbvio que o conhecimento de anatomia por parte desse professor será bem valioso, mas não significa que deve ser aprofundado; mas, ajudará a conhecer e compreender a fase em que o aluno se encontra, em relação aos hormônios e desenvolvimento do seu corpo, e também levar em conta os prazeres, emoções e sentimentos expressados por eles nesse período. Sayão argumenta ainda que, ao fomentar maior consciência de si e do outro e reconhecer como lícito o direito ao prazer, a orientação sexual propicia aos jovens “melhores condições de buscar sua própria felicidade e exercer a cidadania de forma mais qualificada”. (SAYÃO, 1997b, p.117).

Então, as discussões sobre sexualidade na escola e na sala de aula, num ambiente mais propício possível, para que esse aluno se sinta confortável e confiante para discutir uma problemática tão intrínseca ao ser humano, contribuirão em muito na sua formação, e ajudarão a evitar que o aluno procure informações incertas por meio das mídias em geral, onde não há um direcionamento, muitas vezes sem

apoio da família, até mesmo sem o conhecimento por parte dos responsáveis. Pelo fato de se sentirem envergonhados para falar sobre isso, por questão muitas vezes de cultura e religião, os jovens adolescentes são deixados à própria sorte, sem a oportunidade de resposta e chances de um maior entendimento de quem são como indivíduos e cidadãos. Cabe, portanto, também à escola assumir parte dessa responsabilidade, e preparar-se para discutir tais questões.

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 colocados por Gil, ou seja, uma pesquisa que “permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social.” (GIL, 2008, p.27).

Quanto à sua finalidade, essa pesquisa se constituiu como básica (GIL, 2010), ou seja, reúne estudos com a finalidade de preencher uma lacuna no conhecimento. Quanto aos objetivos gerais, essa pesquisa se classifica como exploratória, mas aproxima-se de uma pesquisa descritiva (GIL, 2010), na medida que levanta opiniões, atitudes e crenças de professores considerando a temática investigada.

3.2. Local e sujeitos da pesquisa

Essa pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Fortaleza, localizada no bairro de Messejana, e que atende em média 620 alunos distribuídos do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental. Os critérios de escolha foram a escola ser pública e ter alunos adolescentes.

Os sujeitos da pesquisa são professores da supracitada escola. Foram incluídos nesse estudo todos os professores do 9º ano do período da tarde que concordaram em participar da pesquisa de forma voluntária. Foram excluídos do estudo os professores que não lecionavam no

9º ano do período da tarde. São nove professores no total, mas foram realizadas as entrevistas com apenas sete, pois um docente estava de licença e o outro não aceitou participar da entrevista.

3.3. Coleta e análise de dados

Quanto aos métodos empregados na coleta e análise de dados, essa pesquisa se classifica como qualitativa quanto à natureza dos dados pois busca-se compreender a realidade pela ótica dos sujeitos, no caso, os professores. Essa pesquisa se constitui de campo, no que se refere ao ambiente onde os dados foram coletados (GIL, 2010).

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas com os professores do 9º ano do período da tarde. Essas entrevistas foram compostas por sete perguntas, com a finalidade de levantar dados a respeito das experiências dos professores para tratarem do tema sexualidade em sala de aula.

As entrevistas foram organizadas como sondagem de opinião, nos termos colocados por Minayo (2013), ou seja, foram feitas perguntas mediante um questionário estruturado, no qual os informantes dão respostas de acordo com os questionamentos formulados pelos investigadores.

Os dados foram analisados levando-se em consideração ser essa uma pesquisa social, na qual se ressalta a importância da articulação entre teoria e prática na formação de professores. Portanto, os dados (respostas dos professores) foram organizados em forma de citações e analisados em diálogo com a problematização levantada e objetivos propostos, bem como sendo discutidos à luz do referencial teórico utilizado na pesquisa.

3.4. Aspectos éticos

A referida pesquisa foi realizada em consonância com a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que trata dos aspectos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2016).

Assim, foi solicitado ao diretor da escola onde o estudo ocorreu, a assinatura do Termo de Anuência Institucional, contendo a autorização expressa do mesmo para a realização da pesquisa, no que se refere ao aspecto da coleta de dados. Por sua vez, os sujeitos (professores) do estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A coleta de dados foi iniciada após a submissão e aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade Ateneu (FATE).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme já informado, foram feitas entrevistas sobre o tema sexualidade no ambiente escolar, com sete dos nove professores que atuam no 9º ano da escola pesquisada. Todos os professores entrevistados são graduados nas respectivas áreas em que lecionam e têm vivência quase que diária com os alunos. Além disso, esses professores convivem, ainda que indiretamente, com alunos de outras séries devido à própria dinâmica da escola.

Buscando dar conta da problematização proposta por essa pesquisa, passaremos à análise das respostas dos professores às questões colocadas nas entrevistas. Esclarecemos que, devido à extensão das respostas e às especificidades da linguagem falada, suprimimos alguns trechos das falas dos professores, tomando o cuidado para que essas supressões – simbolizadas por colchetes – fossem feitas sem descontextualizar as respostas dos professores.

A primeira questão colocada foi: “Professor(a), em sua opinião, a sexualidade é um tema importante a ser abordado em sala de aula com adolescentes? Por quê?”. Obtivemos as seguintes respostas:

Sim. Por que é algo que faz parte da vivência deles e, dependendo da turma, a necessidade só aumenta [...]. Às vezes, os meninos não têm orientação, no sentido de entender mesmo, até mesmo para questão do preconceito. (PROFESSOR 1).

Sim, desde que tenha um precedente, aleatório, que lhe direcione, sim. (PROFESSOR 2).

Sim, desde que surja necessidade desse tema ser abordado, se há algum conflito, se há alguma dúvida, se há alguma busca, com certeza deve ser abordado, trabalhado. (PROFESSOR 3).

Sim, claro. Bom, porque eles estão em formação e justamente por conta disso é importante que eles tenham esse contato com esse tipo de assunto, eles estão desenvolvendo isso, é importante que eles tenham esse esclarecimento, muitas vezes eles não podem ter em casa, e nosso papel aqui de educador, é esse de orientar, discutir esses temas, de todo jeito tão vendo isso fora aqui da escola, a gente está vendo na mídia, enfim, eles chegam com algum tipo de dúvida [...]. (PROFESSOR 4).

É o cotidiano [...] dos adolescentes, a convivência do aluno, eles estão interagindo com os outros né? Com as diferenças... é importantíssimo. (PROFESSOR 5).

Eu considero [...] um tema importante. Agora, tenho uma opinião no sentido de não ver um termo assim como ensino, como outras disciplinas, dentro de uma abordagem metodológica, padronizada, como seria nas disciplinas tradicionais, eu vejo mais como um tema transversal previsto na LDB, e que ele pode ser trabalho no contexto de cada professor na sua dinâmica de aula, vendo onde e quando se aplicaria essa abordagem ou dentro de um projeto que a escola também deveria ter [...]. (PROFESSOR 6).

Sim, considero esse tema muito importante, pois faz parte do cotidiano deles, faz parte da corporeidade deles e eles tem necessidade e interesse de se descobrir [...]. (PROFESSOR 7).

Constatamos nas respostas da primeira pergunta que todos os sujeitos entrevistados concordam que a sexualidade é um tema importante a ser abordado em sala de aula, porque faz parte da vivência dos alunos na escola e fora dela. Em geral, os professores também relatam que se deve ficar atento ao assunto, pois, como destaca um dos docentes, esse tema é transversal. Por outro lado, os professores não necessariamente precisam tomar iniciativa em falar do assunto se não há nenhuma procura por parte dos alunos. Mas, os docentes precisam estar atentos, pois o assunto faz parte do cotidiano dos jovens.

Outro aspecto destacado por um dos professores e que nos parece importante destacar é o papel da mídia, que contribui para colocar esse assunto em evidência. Considerando esse aspecto da mídia, entendemos que, muitas vezes, há certa banalização de assuntos ligados à sexualidade, deixando isso muito vulgarizado. Voltando à fala dos professores, outro ponto a destacar é a naturalidade com que esses temas entram na vida desses alunos, pois estão em formação, com o corpo em transformação, então esse adolescente tem necessidade de conhecimento dele mesmo, de sua corporeidade.

Concordando com a fala dos professores, entendemos que o desconhecimento e a falta de espaço para se discutir a temática pode contribuir para desenvolver preconceitos, já que essa corporeidade pode ser exercida de várias formas. Assim, a partir do momento que se conhece e que se tem uma educação, uma postura, há mais possibilidades de se desconstruir o preconceito com os outros e com o diferente. Nessa linha de análise, segundo Sayão (1992b, p.117), a discussão da sexualidade na escola permite aos jovens “melhores condições de buscar sua própria felicidade e exercer a cidadania de forma mais qualificada”. Concordando com a autora citada, entendemos que, quando um jovem procura se conhecer, busca entender seus próprios anseios e reflete sobre o próprio gênero sexual, ele constrói uma melhor condição de vida e se integra mais na sociedade. Acreditamos que esse processo contribuiu para o respeito próprio, bem como com o respeito aos colegas.

A segunda questão colocada foi: “A partir de que idade o(a) senhor(a) acha que deve-se discutir com os alunos questões ligadas à educação sexual e à sexualidade?”. Obtivemos as seguintes respostas:

É uma coisa real, então acho que não tem uma idade [...]. E, por questão de religião, muitos pais veem até como assunto proibido. (PROFESSOR 1).

Sempre que incluído. [...]. Acho que a sexualidade vai muito de cada um [...] se necessário ser abordado, aí sim deve ser tratado. (PROFESSOR 2)

[...] desde que tenha a necessidade, até por que temos alunos de diferentes faixas etárias. (PROFESSOR 3).

Acho que desde de pequeno mesmo, mais jovens, não somente na adolescência, introduzir esse tema da forma que vai ser introduzido, não sei muito bem de qual idade assim, uma idade, e sim desde do fundamental 1. (PROFESSOR 4).

De 11 anos já e, já para ter uma ideia, já iniciar a partir dos 11, por que o mundo hoje está tão virado, que você se depara com absurdos que acontecem com crianças [...]. (PROFESSOR 5).

É muito complexo determinar quando deve ser visto [...]. Mas, 11/12 anos, embora desde a infância a questão sexual já exista naturalmente, isso é algo até que brota de uma forma natural, realmente na pré-adolescência entre 11 e 12 anos. (PROFESSOR 6).

Bom, essa pergunta eu considero um pouco mais difícil, [...] pode ser todas as idades, a partir que o aluno adentre a escola, pois esse é um tema que o educando ele traz consigo, a própria corporeidade dele precisa desenvolver [...]. (PROFESSOR 7).

Verificamos pelas respostas da segunda pergunta que alguns professores acham que não há uma idade específica para o assunto ser abordado, mas, sim, sempre que houver necessidade, e outros falaram que seria a partir do início da adolescência. Vale aqui lembrar que pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), “Considera-se criança, para efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (BRASIL, 2014, p.11).

De qualquer forma, é interessante destacar a fala dos professores ao relatarem que não há uma idade específica mesmo, pois a sexualidade entra muitas vezes bastante cedo na vida desse aluno. Assim, em nosso entendimento, o professor pode se deparar com essa questão da sexualidade numa sala de aula de diversas faixas etárias. É preciso considerar que desde nascimento, a criança começa a ter referências correspondentes ao seu sexo, que vão desde o seu próprio nome até comportamentos esperados. Entendemos, portanto, que essa relação com a sexualidade é muito forte, e a escola,

em algum momento vai se deparar com essa questão e certos valores que vem da própria família do adolescente. É importante ressaltar que esse assunto envolve questões familiares, incluindo crenças religiosas, como relata o Professor 1 na citação anterior, ou seja, dependendo da religião da família desse jovem, a sexualidade pode ser vista como assunto proibido.

A terceira questão colocada foi: "Você, como professor, já se deparou com algum questionamento de seus alunos sobre sexualidade? Caso positivo, poderia relatar o ocorrido?". Obtivemos as seguintes respostas:

Sim, não lembro especificamente [...] enquanto pessoa ou quanto professora pode unir as duas coisas, não tenho habilidade. É uma questão muito pessoal para tratar desse assunto. (PROFESSOR 1).

A gente tem casos aqui na escola, tanto com a relação e a orientação sexual, como com relação a geral, como foi o caso de um aluno do 9º ano, que se auto denomina de transgênero, e a gente se confrontou com essa realidade agora, recentemente. Inicialmente, a gente recebeu ainda como uma aluna no 7º ano e ela passou por esse processo. Agora, nós o tratamos como "ele", uma aluna que a princípio causou todo um rebuliço e de com a gente poderia lidar com a situação, mas que, depois, com um tempo, com diálogo, por ele buscando os direitos dele a gente passou a aceitar e assimilar e defender aquilo que ele procurava, que era a aceitação do gênero masculino. (PROFESSOR 2).

Sim. [...]. A questão mais atual é a questão do transgênero, que a gente vai ter, a gente dá de cara com isso assim, você vê que seus conceitos..., você vai ter que ler, você vai ter que ter sensibilidade, ter delicadeza de perceber esse problema, não é nem problema não, essa situação, bota como problema, mas essa pessoa não tem problema, tem a solução. (PROFESSOR 3).

Sim, eles perguntam bastante de coisas mais simples. [...]. Quando vamos dividir a sala aqui por sexo e sempre tem aquela brincadeira, a questão de sexo e da sexualidade, então sempre tem algum tipo de questionamento, aí temos que explicar [...] e diferenciar o tipo de sexo do ato sexual. Eles [os alunos] tem esses questionamentos. (PROFESSOR 4).

Bom né, tem uma aluna minha que no primeiro dia de aula, chamei, aí ela disse o nome dela e pediu licença e pediu para ser chamada de [...] e respeitei por que já escolheu aquilo para ela né, quem sou eu para dizer que não. (PROFESSOR 5).

Sim, eu já tive assim, casos de questionamentos de alunos [...]. Não que eles tenham chegado a mim e de me colocar uma dúvida assim específica, mas já teve deles compartilharem comigo situações que eles estavam vivendo [...]. E, às vezes, as maiores dúvidas deles é como terão essa aceitação externa, não dele mesmo, da sociedade, do ambiente e principalmente da família. (PROFESSOR 6).

Sim, já me deparei com algumas questões em relação a sexualidade dentro da escola também, então eu trabalhei em uma escola em qual era ensino fundamental 1, no qual ocorreu o caso de abuso entre alunos em que os pais tomaram conhecimento, [...]. (PROFESSOR 7).

Constatamos nas respostas da terceira pergunta que todos os professores já se deparam com alguma situação, algumas vezes diretamente e outros indiretamente, ou até mesmo que presenciaram alguma situação na escola e nas salas de aulas. Observamos, também, que o assunto sexualidade se aproxima da questão de gênero, como se percebe nas falas de alguns professores quando citam o caso de um aluno transgênero.

Percebe-se que o debate sobre a sexualidade pode estar presente em todas as disciplinas, pois os alunos sempre têm algum questionamento e, o professor geralmente já vivenciou situações, como casos de alunos que não se identificavam com seu gênero sexual, de adolescentes que sentem vergonha ou até mesmo medo de revelar algo sobre sua sexualidade, mas que muitas vezes acabam compartilhando esses anseios com professores, particularmente com aqueles mestres nos quais os alunos procuram se espelhar.

Os relatos dos professores sobre a terceira questão se aproximam do que defende Louro (2014, p. 89), ou seja, "a escola não apenas transmite conhecimento, nem mesmo apenas os produz, mas ela também fabrica sujeitos, pro-

duz identidades étnicas, de gênero, de classe”. Assim, quando o aluno tem abertura para dialogar com o professor, sente certa confiança, conversa, compartilha suas dúvidas com os docentes, de forma reservada ou aberta. Entendemos que essas conversas são diversas, entram vários assuntos e os professores, como formadores de cidadãos, precisam estar abertos para acolher os alunos e discutir essas questões.

A quarta questão colocada foi: “Na sua opinião, os alunos adolescentes têm necessidade de discutir questões ligadas à sexualidade em sala de aula e/ou em outros espaços da escola? Por que?”. Obtivemos as seguintes respostas:

Sim, por que é algo presente na vida deles, e cada vez mais os meninos e as meninas se sentem mais à vontade, então ainda se faz presente essa necessidade para eles se entenderem mesmo ou até mesmo entender a situação. (PROFESSOR 1).

Eu acho que não necessariamente em sala, a sociedade já busca esses diálogos, eu acho que não deve ser especificamente tratado, pontualmente, eu acho que quando necessário, sim, tratar, mas não como uma coisa certa, específica. [...]. (PROFESSOR 2).

[...] é necessário conversar sobre isso com eles, sobre os riscos da gravidez, por que não é só a gravidez, você poderia ter tido uma DST, a idade, o comprometimento, o perigo para o desenvolvimento da criança. (PROFESSOR 3).

Necessidade de discutir sim, se eles têm dúvidas sobre isso, eles têm questionamentos, eles têm e trazem esses questionamentos e têm que ser discutido, a gente tem que conversar. (PROFESSOR 4).

Eu acho que deve ter um espaço assim, que ele possa falar, não em todo lugar não, que nem todo mundo entende, nem todos têm essa visão. (PROFESSOR 5).

[...]. Eu noto, de uma forma geral, pelo menos nas escolas que já trabalhei e que trabalho, que nessa geração, essa juventude atual, eles aparentam estar mais resolvidos, mas convictos das coisas, e quando levantam questões ligadas à sexualidade, eles levantam questões mais ligadas a esse lado de como seria essa convivência, aceitação, não vejo nelas uma dúvida em rela-

ção a sua opção sexual, não vejo também atitudes homofóbicas. Eles entre si se respeitam. (PROFESSOR 6).

Sim, na sala de aula também acredito que isso pode ser discutido e em outros espaços da escola também, espaços mais informais e não abordando tanto essa questão biológica, mas as relações culturais envolvidas nessa temática. [...]. (PROFESSOR 7).

Vimos nas respostas dos professores que eles dizem que há, sim, essa importância. Deve ser abordado em sala e também em outros espaços da escola, desde que surja algum ponto de partida, e nota-se que muitos falam abertamente com os alunos, sem nenhum problema em falar sobre sexo ou sexualidade.

Os professores relatam que ainda há questionamentos, mesmo com todo esse amparo tecnológico atual e a facilidade de acesso às informações. Em geral, os alunos já sabem bem do que se trata, têm posicionamento a respeito de questões ligadas à sexualidade. Em nossa interpretação, a escola é um ambiente social fértil para essas discussões e os professores não necessariamente devem ter a iniciativa de discutir esses assuntos, mas devem estar dispostos a mediar discussões quando necessário ou quando questionados.

Percebemos que, falando em relação à sexualidade, cada um interpreta de alguma maneira, como diz Meira:

A sexualidade própria de cada pessoa, a meiguice, carinhos, carências, os afetos, impulsos sexuais, socialização, agressividade, a forma cortes ou grotesca de se comunicar com os outros, a colocação da voz através do seu timbre, tonalidade e velocidade, o nível de simpatia ou antipatia, a maneira de se vestir e se produzir, o grau de inibição e a capacidade de atrair o outro, as preferências sexuais, desejos, fantasias, as manifestações da excitação e do orgasmo, a beleza física e a disposição anatômica das formas do corpo, etc., caracterizam o que chamamos de sexualidade. (MEIRA, 2017, p.13).

A sexualidade, como afirma o autor supracitado, está presente totalmente em nossa vida, principalmente em nossa personalidade. Os adolescentes vivem em constante desenvolvimento, que se liga diretamente a sua personalidade e comportamento na sociedade, e isso implica no exercício da sexualidade. A escola, por sua vez, não pode ficar alheia a esse processo. Nesse sentido, Louro destaca:

Muitos pensam que [...] se deixarem de tratar desses 'problemas' a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. (LOURO, 1999 apud FURLANI, 2007, p.69).

Ora, parece-nos claro que a escola também tem um papel a exercer no debate sobre a sexualidade. Se um dos grandes eixos norteadores da educação brasileira é a preparação para a cidadania, é preciso pensar que a cidadania implica no respeito entre os indivíduos, e isso passa por escolhas relativas à sexualidade que os indivíduos assumem. Nesse processo, entendemos que cabe à escola e aos professores estarem preparados para ajudar os discentes – principalmente quando esses demonstrarem necessidade – a pensarem a sexualidade de forma a desconstruir preconceitos e a respeitar os direitos individuais.

A quinta questão colocada foi: "O senhor(a) teve alguma formação específica para desenvolver práticas pedagógicas voltadas para questões de sexualidade e/ou gênero com alunos adolescentes?". Obtivemos as seguintes respostas:

Não. Talvez até mesmo pela questão que estamos conversando, da questão de eu não achar pessoalmente, não é um assunto que eu queira formação para isso. (PROFESSOR 1).

Não. Na universidade, não houve nada parecido. A gente só teve no máximo, foi tocar no assunto, na didática, na parte da psicologia da educação, a gente falava de alguns casos, mas nada específico, e quando você vem para sala de aula que você se depara com a realidade, aqui e que a verdadeira escola, aí você aprende a lidar com essas situações. (PROFESSOR 2).

Não, eu tive uma amiga que trabalhou com a questão de gênero, [...] mas curso, uma coisa mesmo formal não. Foi mais mesmo um aprendizado na necessidade, na questão de autoconhecimento. (PROFESSOR 3).

Não, formação específica não, e até talvez por conta disso, eu sinto uma dificuldade ou não tanto facilidade para trabalhar com esse tema na sala de maneira mais profunda. (PROFESSOR 4).

Bom, eu estudei uma cadeira que foi abordado esse assunto, e o resto é convivência que tive com eles, a experiência do dia a dia que valeu muito. (PROFESSOR 5).

Sim, tive formação específica em alguns seminários que foram promovidos, pela prefeitura. [...]. Sobretudo em algumas atividades exatamente que era para a gente ter essa melhor visão da inclusão, e até eu mesmo por iniciativa própria [...] procurei receber essas instruções para ter um melhor conhecimento como essas questões estavam voltadas para sala de aula. Mas, assim, em curso de formação normal não. (PROFESSOR 6).

Específica não, eu tive alguns temas, alguns debates na época da faculdade, tantos nos espaços formais como cadeiras com antropologia e também espaço do movimento estudantil, por exemplo, o movimento LGBT. [...]. (PROFESSOR 7).

Constatamos nas respostas da quinta pergunta que, em geral, os professores não têm formação específica para lidar diretamente com a sexualidade. Alguns fizeram algumas cadeiras na faculdade ou participaram de palestras ou rodas de conversas no máximo, nenhum recebeu treinamento formal, embora um dos professores tenha feito minicursos para se aprofundar no assunto. Notamos que alguns professores se sentiram um pouco inibidos para falar desses assuntos, justamente por não terem uma formação diretamente voltada para a temática. No máximo, frequentaram cursos rápidos ou palestras.

A fala do professor 6 se aproxima do que defende Sayão (1997a, p.100), quanto a autora argumenta que muitos professores, quando confrontados com uma situação em que o assunto da sexualidade no ambiente escolar,

agem “de acordo com sua experiência pessoal e disponibilidade, norteado, geralmente, por informações colhidas em breves cursos, palestras ou leituras realizadas por interesse próprio”. Assim, o que percebemos na realidade da escola pesquisada, é que, de acordo com o interesse próprio do professor, pode haver esse estudo, mas nada formal, nada oferecido para eles como uma formação mais específica para tratar dessa temática.

A sexta questão colocada foi: “Em sua opinião, a sexualidade é um tema que tem que ser abordado em disciplina específica ou o(a) senhor(a) acha que é um assunto que pode ser eventualmente abordado em qualquer disciplina? Por que?”. Obtivemos as seguintes respostas:

Eu acho que por exemplo a ciência de modo geral, [...] dependendo de cada professor, independente da matéria, tem como haver esse trabalho, na minha opinião não é a disciplina que vai limitar, tiro por mim mesmo essa falta de habilidade e desejo de falar sobre isso, sei lá o que for, e não tenho vontade de desenvolver, vai mais de questão pessoal. (PROFESSOR 1).

Eu acho que é eventualmente, em qualquer disciplina, [...] a escola ela tem que ser só um traço, ela não pode dá conta da sociedade inteira, tem que está incluso a família e ao governo e as adequações, não se pode esperar da escola um papel que é da família. (PROFESSOR 2).

Todas as disciplinas, todas as falas, se sentir, [...] logicamente que a biologia ela é, ela tem a ciência de uma maneira geral, ela tem a formação, ela pode ter lhe dado, pode estar falando da formação do corpo das diferentes séries, você vai ter uma postura onde você, pode abordar diante disso, mas acho que isso não, não atrapalha o professor de matemática, agora com um olhar sensível, atualmente eu fico com dúvida, se a gente tem ou não, qualquer professor eu acho que for capacitado, ter sensibilidade, competência de falar, interesse, uma visão mais aberta dessas questões, qualquer pessoa pode falar, desde que não vá agir com preconceito, de coisas ruins. (PROFESSOR 3).

Não acho que não tem que ser assim fechado em alguma disciplina específica, porque a gente está assim prezando tanto

pela interdisciplinaridade e acho que dá para trabalhar isso e qualquer disciplina, história principalmente, em geografia, em qualquer uma. Todos os saberes interligados e a gente tem que prezar isso aqui na escola também. (PROFESSOR 4).

Acho que qualquer disciplina [...] claro que a ciência está mais voltada, mais que pode ser abordado em qualquer disciplina. (PROFESSOR 5).

Como eu vejo essa questão de forma transversal e esse termo transversal pra me e perfeito em dizer que e o tema que estar em todas as áreas, na biologia até vejo a questão da sexualidade ela seria a parte acadêmica, a parte metodológica, dentro da própria biologia mesmo, só que essa questão da sexualidade ela vai além [...] Vejo que pode ser abordado em qualquer disciplina, mas vai dependendo do contexto, da abordagem, e que o professor veja necessidade por alguma razão, se ele identifica em sala e ver que a necessidade de se trabalhar aquilo ali, se ele ver a necessidade automaticamente ele vai aborda em sala. (PROFESSOR 6).

Acho que sim, ele pode ser abordado em algumas disciplinas, não só a ciências e a biologia, também a Educação Física fala muito sobre a questão da corporeidade, e enfim acho que esse tema dependendo da formação do professor pode ser muito bem abordado, muito bem trabalhando e trazendo muitos benefícios para escola e para os educandos de uma forma geral. (PROFESSOR 7).

Nessas respostas, foi constatado que os professores entendem que a questão da sexualidade pode ser abordada em qualquer disciplina, embora a biologia seja uma ciência que, em princípio, permitiria um melhor direcionamento. No entanto, não descartaram que as outras matérias podem, sim, falar desse assunto, ou seja, nenhuma se isenta.

Percebemos que, em geral, os professores não têm muitas dificuldades para falar sobre o assunto. Entretanto, é importante considerar que, dependendo como determinado professor responde um questionamento do estudante, pode até reforçar um preconceito. Assim, acreditamos que se faz necessário uma preparação contínua para abordar tais questões. E essa preparação não deve ocorrer por disci-

plina, mas pensando a temática da sexualidade em um viés transdisciplinar.

Sayão (1997b, p. 115) defende que “não há necessidade de habilitação desse profissional [professor] na área biológica, uma vez que o fundamental é a postura do professor, sua capacidade de reconhecer como legítima as questões dos alunos, acolhendo-as com respeito”. Essa é uma citação que se liga bem à fala dos entrevistados, pois se trata da sensibilidade desse professor frente à necessidade dos alunos, respeitando-as. Percebemos que o debate sobre questões ligadas à sexualidade não se priva somente a uma disciplina, embora dependa de o professor também ter certa desenvoltura pessoal ou até mesmo um interesse para tratar o assunto de maneira tranquila e sincera com os alunos.

A sétima questão colocada foi: “Os PCNs trazem a educação sexual como tema transversal. O senhor poderia comentar se a escola tem algum projeto ou proposta para abordar a questão na perspectiva da transversalidade?”. Obtivemos as seguintes respostas:

Não conheço. Sim de pessoas que [...] não de forma de projeto, mas na forma de viver a escola, faz esse trabalho, sem ser aquela coisa de projeto, só mesmo a forma de lidar com certas situações. (PROFESSOR 1).

Bem, aqui na escola, não é um trabalho que é feito em sala de aula, eu não conheço nenhum projeto, mas na biblioteca já foi abordado várias vezes essa temática de sexualidade, de gênero, de transversalidade, esses assuntos que são mais pertinentes, e do interesse do aluno, eles buscam saber quais as necessidades e trabalham aqui com projeto, oficinas. (PROFESSOR 2).

O cotidiano da escola, e as problemáticas que vão surgindo, as situações, você vai tentando resolver, e adaptar, inserir, que não está uma coisa programada. [...]. (PROFESSOR 3).

Infelizmente, não vou saber se tem esse projeto específico dentro da escola, voltado para isso, e sim tem vários projetos aqui que tratam das questões sociais, assim, pois há muitos que ainda evitam falar, ainda vêm como um tabu assim, um tema para ser tratado de maneira, sei lá de ma-

neira meio de mexer de dedos para falar do assunto; é complicado. (PROFESSOR 4).

Bom, nós temos palestrantes que vem de outras regionais, e eles falam com os alunos sobre isso, já teve vários palestrantes aqui na escola, projeto assim especificamente voltado, não. (PROFESSOR 5).

Aqui nessa escola nós tivemos no passado, foi um projeto abordado essa questão da sexualidade e da diversidade sexual, [...] mas isso nos últimos anos ele não tem sido abordado nem de uma forma nem programática e nem sistemática, ficou algo aleatório, dentro da forma pessoal de cada professor trabalhar vendo a necessidade daquilo ou não. (PROFESSOR 6).

A escola não tem nenhum projeto voltado específico que debata esse tema, [...] até por que na maioria das vezes que esse tema é abordado ainda hoje acredito que ainda tem muitos mitos encima do assunto em relação à sexualidade, e até preconceitos dos próprios educadores mesmo, que precisariam ser desertificados através de uma formação mais específica. (PROFESSOR 7).

Verificamos que não há projeto voltado para a questão sexual ou sexualidade, embora às vezes sejam oferecidos alguns minicursos ou palestras para os alunos; mas projeto desenvolvido diretamente pela escola, não. Por outro lado, há sempre a orientação, não de maneira formal, mas sim informal, no dia a dia. No desenrolar da convivência, vai-se fazendo esse trabalho de educação e conscientização, e muitas vezes a escola e os professores pensam em trazer algo que envolve a temática, principalmente pela questão social, que se faz sempre presente, fazendo com que debates voltados para o assunto ocorram em algum momento.

Cabe notar que alguns professores ainda resistem em aprofundar o assunto, talvez por falta de habilidade ou por questões culturais ou ainda por valores familiares. Percebe-se, também, certa sazonalidade institucional no que se refere a projetos voltados à educação sexual. No passado, o assunto foi contemplado, conforme cita o professor 6, mas, atualmente nem tanto.

E, como diz o professor 7, atualmente não há nenhum projeto, mas se tivesse ajudaria bastante os alunos e, se os professores tivessem formações específicas, teriam mais condições de contribuir para desconstruir preconceitos sobre o assunto.

5. CONCLUSÃO

Essa pesquisa nos permitiu conhecer vivências dos professores do 9º ano de uma escola pública municipal, no que se refere à abordagem em sala de aula de questões ligadas à temática da sexualidade.

Foi possível perceber que, no caso da escola pesquisada, a sexualidade é assunto abordado esporadicamente, de acordo com as situações que vão surgindo cotidianamente em sala de aula ou mesmo fora dela. A pesquisa nos revelou que a forma como o professor aborda tais questões é muitas vezes difusa, e depende da própria situação em si e da própria desenvoltura do docente em tratar do assunto.

Concluimos também que, em geral, os professores não têm uma formação específica para tratar do assunto com os alunos, e não há um projeto voltado para educação sexual diretamente em sala de aula, nem projetos voltados para temática da sexualidade na escola. Por outro lado, percebe-se a boa disposição dos professores em debater o assunto, entretanto, esse debate, no entendimento geral dos professores entrevistados, deve ocorrer quando surgir a ocasião.

As respostas dos professores revelaram ainda que a sexualidade está bastante presente na escola e que os alunos sentem necessidade de falar e discutir essa questão, pois isso faz parte de sua própria corporeidade e de sua formação como indivíduo e cidadão. Os discentes têm muitas dúvidas sobre questões ligadas à sexualidade e sentem necessidade de discuti-las. Além disso, muitas vezes veem nos professores um interlocutor importante para discutir tais questões.

Entendemos que a temática da sexualidade é, hoje em dia, bastante presente e, nesse pro-

cesso, cabe ressaltar o papel da mídia. Embora não tenha sido o foco dessa pesquisa, pode-se perceber que a sexualidade é muitas vezes trazida de forma precoce para a vida das crianças, por exemplo, por programas de televisão e pelas redes sociais. Mas, para investigar isso seria necessária uma pesquisa específica, abordando questões como doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência.

Por fim, concluimos que, na perspectiva dos professores entrevistados, a temática da sexualidade é realmente transversal e deve ser abordada em qualquer disciplina, mas, não por iniciativa direta do professor, e, sim, de acordo com a necessidade dos alunos e com as situações que normalmente vão surgindo no decorrer do ano letivo. Portanto, o professor deve estar preparado para o debate que certamente vai se deparar. Nesse contexto e considerando a complexidade e a carga de valores e preconceitos que envolvem a questão da sexualidade, entendemos ser necessário uma capacitação constante dos professores para abordar o assunto junto aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, Orientação sexual /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

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.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente e legislação correlata:** Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. 12.ed. Brasília: Edições da Câmara, 2014. (Série legislação; n.122).

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Ogs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MEIRA, L. B. **Sexos: aquilo que os pais não falaram para os filhos**. 92.ed. João Pessoa: Autor Associado, 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SAYÃO, R. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola**. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo, 1997a.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola**. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo, 1997b.

Recebido em 16/11/2017

Aprovado em 18/12/2017

ESTUDOS SOBRE PROFESSORES INICIANTEs EGRESSOS DO PIBID

(STUDIES ON INITIATING TEACHERS FROM PIBID)

Roberlúcia Rodrigues Alves¹
João Carlos Rodrigues da Silva²

RESUMO

Produções existentes envolvendo Professores iniciantes e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID são apresentadas neste artigo. Trata-se de uma revisão da literatura realizada no portal de periódicos da CAPES com busca por assunto, englobando teses, dissertações e periódicos; nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e os trabalhos aprovados no Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. A busca nos eventos pautou-se no GT-08 Formação de Professores. O levantamento sinaliza a carência de estudos que contemplem a temática explorada e apresenta as principais necessidades do iniciante na profissão, que variam do isolamento durante a inserção na profissão as condições precárias de trabalho que circundam a docência. Os autores citados com recorrência nos trabalhos analisados concentram-se nos estudos de Nóvoa (1992, 1999), Garcia (1998, 1999 e 2009), Tardif e Raymond (2000), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005) e Huberman (1992).

Palavras-chave: Professores iniciantes. PIBID. Educação Básica.

ABSTRACT

Existing productions involving Beginning Teachers and Institutional Program of Initiatives for Teaching - PIBID are presented in this article. It is a review of the literature carried out in the CAPES journals portal with subject search, encompassing theses, dissertations and periodicals; in the annals of the National Association of Postgraduate and Research in Education - ANPEd and the papers approved at the Meeting of Educational Research of the North and Northeast - EPENN. The search in the events was based on the GT-08 Teacher Training. The survey indicates the lack of studies that contemplate the theme explored and present the main needs of the beginner in the profession, which vary from the isolation during the insertion in the profession the precarious conditions of work that surround the teaching. The authors cited with recurrence in the analyzed works are concentrated in the studies of Nóvoa (1992, 1999), Garcia (1998, 1999 and 2009), Tardif and Raymond (2000), Tardif (2002), Tardif and Lessard (2005) and Huberman (1992).

Keywords: Beginning teachers. PIBID. Basic education.

¹ Mestre em Educação (UECE). Especialista em Psicologia Organizacional do Trabalho (UECE). Licenciada em Pedagogia (UECE). Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Membro do Grupo de Pesquisa – EDUCAS/UECE. E-mail: roberluciar@yahoo.com.br

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

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas atuais demandam uma investigação criteriosa acerca do que se pretende investigar. Diante de tal exigência, o que fazer? Qual o melhor caminho? Por onde começar? Uma alternativa recomendada nos manuais de pesquisa (STAKE, 2011; GHEDIN e FRANCO, 2011; MINAYO, 2013) e na literatura sobre o processo de investigação científica (FARIAS, NUNES E NÓBREGA-THERRIEN, 2010) é realizar um levantamento acerca dos estudos que envolvem o tema em discussão, cuja finalidade é uma construção coletiva do conhecimento científico.

Assim, ao se fazer pesquisa no mundo acadêmico, muitos são os desafios do investigador ao debruçar-se sobre o campo de estudo, um deles está relacionado com a necessidade de conhecer o que está sendo desenvolvido acerca da temática explorada. Concernente ao assunto, surge uma avalanche de questionamentos em torno do tema, do objeto de estudo, dos referenciais teóricos e metodológicos, sendo assim parece coerente a ideia de que a produção científica exige uma aproximação em torno das pesquisas disponibilizadas para consulta pública, possibilitado, a partir da revisão da literatura, um caminho que favorece essa aproximação indagativa e rigorosa ao tema de interesse em uma investigação científica.

Esse procedimento é marcado por uma busca criteriosa acerca do que se deseja investigar, caracterizando-se como um processo minucioso de busca bibliográfica, que exige tempo e dedicação do pesquisador. Nesse intento, este artigo tem como objetivo apresentar o que está sendo pesquisado sobre a inserção na docência na Educação Básica de professores iniciantes egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

A relevância desta temática insere-se dentro do trabalho dos profissionais que atuam na área da educação, considerado por Huberman (1992) como “choque do real”: o professor iniciante enfrenta uma realidade escolar permeada de peculiaridades, que exigem que

o profissional atenda as atuais expectativas que a função docente demanda. Identificar o que a literatura disponibiliza (teses, dissertações, periódicos e anais de eventos) sobre os professores iniciantes egressos de um programa de iniciação a docência é, então, nossa perspectiva.

2. CAMINHO METODOLÓGICO

Tendo como ponto de partida identificar o que está sendo pesquisado sobre a inserção dos egressos do PIBID na docência para a atuação na Educação Básica, desenvolvemos uma revisão de literatura para o levantamento dos dados, compreendendo que esse tipo de pesquisa ou exploração tem como finalidade levar o pesquisador a representar o campo temático em análise (STAKE, 2011).

Escolhemos como recorte temporal o período de 2009 a 2015, considerando que o PIBID, embora tenha iniciado em 2007, somente a partir de 2009 foi estendido a toda a Educação Básica. Para o levantamento e análise da produção bibliográfica, realizou-se a busca dos dados em três etapas: a primeira, no portal de periódicos da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com busca por assunto, englobando teses, dissertações e periódicos; a segunda nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, no GT 08 – Formação de Professores, por meio das páginas disponibilizadas na internet via Google; a terceira, os trabalhos aprovados no Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN, no GT 08 – Formação de Professores, disponibilizados durante a realização dos eventos em forma de CD e *pen drive*.

A escolha dos locais de busca deu-se primeiro no portal de periódicos da CAPES, por ser um órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e avaliação dos cursos *stricto sensu* em âmbito nacional. Os eventos investigados na área da educação expressam os resultados de diferentes pesquisas desenvolvidas em diversas instituições e de distintos lugares. Reconhecendo-lhes a importância escolhemos a ANPEd por ser a Associação

científica que representa a pesquisa e os programas de pós-graduação em educação do país, reconhecida pelo rigor científico com que seleciona os trabalhos para sua reunião, e o EPENN por ser a reunião regional científica da ANPEd e reunir produções do Norte e Nordeste do Brasil.

Depois de uma verificação inicial envolvendo temas relacionados a essa investigação, foram definidos os descritores que nortearam a exploração. Assim, ficaram estabelecidos: *professores iniciantes, egressos PIBID e primeiros anos na docência. Na base de dados da CAPES, encontramos respectivamente: professor iniciante, 94 (noventa e quatro) produções, distribuídas entre teses, dissertações, periódicos, livro e editorial; egressos PIBID, 5 (cinco) produções e primeiros anos na docência, 7 (sete) produções.*

Nos anais da ANPEd e EPENN, não houve a disponibilidade de busca por palavras, deste modo nos trabalhos da ANPEd exploramos 6 (seis) reuniões: 32^a Reunião (Caxambu – 2009), 33^a reunião (Caxambu – 2010), 34^a Reunião (Natal – 2011), 35^a Reunião (Pernambuco – 2012), 36^a Reunião³ (Goiânia – 2013) e 37^a Reunião (Florianópolis – 2015), das quais foram analisados 127 (cento e vinte e sete)

trabalhos. No EPENN, foram analisados 652 (seiscentos e cinquenta e dois) títulos, referente a 4 (quatro) encontros, são eles: XIX EPENN (João Pessoa – 2009), XX EPENN (Manaus – 2011), XXI EPENN (Recife – 2013) e XXII EPENN (Natal – 2014).

Para seleção dos escritos, foram lidos os títulos e, posteriormente, o conteúdo do seu resumo. A totalidade das produções identificadas durante o percurso possibilitou a construção de uma visão panorâmica dos achados, proporcionando uma maior aproximação ao objetivo suscitado, assim foi elaborado um instrumento de coleta de dados para tabulação que explorava: Autor, ano da publicação, título e nome do periódico/descrição da produção. A consulta dos trabalhos ocorreu em conformidade com o que se encontrou disponibilizado nos endereços eletrônicos entre os meses de agosto a novembro de 2015.

3. RESULTADOS DOS ESTUDOS LEVANTADOS

O Quadro 1 apresenta as teses e dissertações selecionadas sobre a temática em questão disponibilizados no portal periódicos da CAPES referente ao descritor *Professores iniciantes*.

QUADRO 01: Distribuição das teses e dissertações selecionados para análise sobre professores iniciantes.

Nº	Autor	Ano	Título	Descrição
01	Marinice S. Simon	2013	Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica	Tese
02	Bruna V. da Costa	2010	A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes	Dissertação
03	Naiara M. Leone	2011	Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência	Dissertação
04	Amanda A. Costa	2012	Construindo saberes a partir do exercício da docência: o processo de aprendizagem do professor iniciante de educação física	Dissertação

Fonte: CAPES.

Por meio dos resultados apresentados no Quadro 01, foi possível identificarmos quatro produções distribuídas uma em cada ano, de 2010 a 2013, que apresentaram uma maior aproximação com a temática estudada e evidenciaram as possibilidades e lacunas concernentes à investigação sobre a inserção do professor pedagogo na escola básica, conforme explicitamos ao detalhar os estudos.

³ Até 2012, a ANPEd realizou reuniões anuais quando, por força de alteração em seu estatuto, passou a adotar o ciclo da bianualidade, ou seja, a alternar sua reunião nacional com as reuniões regionais, o que se configurou a partir de 2013 (36^a ANPEd). O EPENN configura desde então, como a reunião científica regional da ANPEd no Nordeste. A 37^a ANPEd aconteceu em Florianópolis, no período de 4 a 8 de outubro de 2015.

A tese escrita por Simon (2013) expõe investigação acerca das dificuldades de inserção profissional encontradas pelo professor iniciante na Escola Básica. Simon apresenta o debate sobre as inúmeras dificuldades encontradas pelo educador no ambiente de trabalho, sinalizando a importância de mantermos interessados na profissão os novos professores e ressalta a necessidade de maiores investimentos referentes ao professor no início da carreira docente. A autora destaca, ainda, a importância do professor mentor para o desenvolvimento profissional do iniciante, apresentando no corpo do seu trabalho um panorama de programas e políticas de inserção na docência a nível mundial. Como teóricos referenciados, destacam-se: Vieira Pinto (1969), Freire (1987), Santos (1989, 2005), Garcia (1998, 1999, 2009), Rios (2008), Nóvoa (1992, 1999), Contreras (2002), Tardif e Raymond (2000), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005), Assmann (2007), Pimenta (2008) e Fernandes (1999, 2003, 2008, 2009).

As dissertações de Costa (2010a), Costa (2012b) e Leone (2011) focalizam os saberes docentes

de professores de Educação Física iniciantes e experientes e as necessidades formativas de professores em começo de carreira que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estes trabalhos visaram compreender o processo de socialização do professor iniciante, seus saberes, suas dificuldades e a relação entre professores iniciantes e experientes. As dissertações ressaltam a importância de acompanhamento, de apoio e de orientação nos primeiros anos na docência, principalmente no que se refere à contribuição do professor mentor para auxiliar o processo de entrada na carreira do iniciante na profissão. Como referencial teórico, foram apresentados os seguintes autores: Nóvoa (1992), Garcia (1999), Tardif (2002), Huberman (1992), Perrenoud (2001), Mizukami (2002) e Veiga (2004).

Ainda no portal de periódicos da CAPES, foram identificados artigos durante o percurso sobre a temática Professores iniciantes, o que possibilitou maior conhecimento e aproximação com os trabalhos publicados (Quadro 02).

QUADRO 02: Distribuição dos artigos publicados que permeiam professores iniciantes.

Nº	Autor	Ano	Título	Descrição
01	Silmara de O. Papi Pura Lúcia Martins	2010	As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações	Periódico A1
02	Dulcinéia de Souza	2009	Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores iniciantes da Rede Municipal de Presidente Prudente – SP: Implicações para a formação inicial	Periódico
03	Regina P.Tancredi Glaciele de Pieri	2012	Estudo de caso de uma experiência de ensino e aprendizagem: ferramenta formativa online para professores iniciantes	Periódico
04	Regina P.Tancredi Glaciele de Pieri	2012	Estudo de caso de uma experiência de ensino e aprendizagem: ferramenta formativa online para professores iniciantes	Periódico B2
05	Priscila Corrêa Vanessa Portela	2012	As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: Uma revisão	Periódico B3
06	Ione A. Silva Aline Maria Reali	2012	Contribuições de um programa de educação à distância sobre educação inclusiva para a formação continuada do professor em início de carreira	Periódico B3
07	Alessandra Bernardes Júlio Diniz Pereira	2012	Escolhas, percursos e trajetórias de formação: reflexões sobre a aprendizagem profissional da docência em professores iniciantes de geografia	Periódico B3
08	Maria A. Megid	2013	Permanências e distanciamentos da formação inicial nas primeiras práticas docentes relacionadas à matemática	Periódico A1
09	Aline Maria Reali Regina Tancredi Maria N. Mizukami	2014	Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um Programa de Mentoria online: experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas	Periódico A2
10	Lilian A. M. Cardoso Paula Santos Neuza M. Costa	2014	A pedagogia em foco: Estudo bibliográfico sobre formação inicial, desenvolvimento profissional e professores iniciantes.	Periódico B2

Fonte: CAPES.

Mediante a análise do Quadro 02, foi possível observarmos 10 artigos publicados, no qual a maior quantidade de produções foi encontrada nos anos de 2012 (06 artigos) e os demais anos apresentaram uma produção similar (02 artigos por ano). Com relação aos artigos publicados em periódicos analisados, aqueles relatam as dificuldades e as possibilidades ocorridas durante a inserção nos primeiros anos da carreira. Sendo assim, faremos a apreciação desses trabalhos por meio da proximidade de temáticas encontradas. Começamos destacando três artigos que retratam as produções existentes sobre o assunto.

O primeiro trabalho, intitulado “As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações”, de Papi e Martins (2010), apresenta um estado do conhecimento envolvendo dados disponíveis nas reuniões da ANPEd (de 2005, 2006 e 2007), no Banco de Teses da CAPES (2000 a 2007) e pesquisa Brzezinski (2008). O estudo aponta a quase inexistência de ações de formação para professores iniciantes na profissão e a necessidade de pesquisas brasileiras que se dediquem mais ao tema.

O artigo de Cardoso, Santos e Costa (2014) apresenta pesquisa bibliográfica sobre formação inicial, desenvolvimento profissional e professores iniciantes. O estudo bibliográfico versa sobre produções localizadas nas edições da ANPEd, de 2007 a 2011, e domínio público de 2007 a 2012. O levantamento identificou cinco (05) trabalhos contemplando o professor iniciante: um (01) na 34ª Reunião da ANPEd – GT 08 (Formação de professores) e quatro (04) no domínio público, nos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010, um em cada ano. O estudo assinala a ausência de pesquisas que contemplem o professor pedagogo no início da carreira e destaca a necessidade de programas que contemplem a inserção na docência. Em sua conclusão, cita como exemplo o PIBID, colocando-o como investimento de grande relevância para a formação docente.

Corrêa e Portella (2012) discutem produções da ANPEd nos anos de 2008, 2009 e 2010, em três GTs: Formação de professores (GT 08), Didática

ca (GT 04) e Sociologia da Educação (GT 14); e os trabalhos registrados no Banco de Teses da CAPES nos anos de 2008, 2009 e 2010. Com relação à ANPEd, foram localizados quatro (04) trabalhos nos GTS explorados, um no GT 04 e três no GT 08, destes, dois (02) referentes ao professor iniciante do ensino superior, um (01) sobre professoras iniciantes bem-sucedidas e um (01) sobre experiência de iniciação à docência tendo como foco o PIBID. O GT de Sociologia da Educação não apresentou resultados. A busca na CAPES evidenciou 31 achados, que foram distribuídos pelas autoras em três grupos: a) ligados à formação inicial; b) englobando a prática pedagógica e a inserção do professor iniciante; c) aqueles que contemplam a formação no período de iniciação da docência. Os achados desta revisão reiteram as sínteses anteriores, ou seja, a importância de ampliar os estudos na área.

Com base no questionamento “Existem políticas voltadas aos professores iniciantes no Brasil?”, André (2012) descreve e analisa políticas voltadas aos professores iniciantes e programas que favorecem a inserção à docência, através de 15 estudos de caso contemplando todas as regiões do Brasil e envolvendo cinco secretarias estaduais e dez municipais. A pesquisa revelou: a) dois estados e um município desenvolvem ações formativas no ingresso do concurso para professores iniciantes; b) foram identificadas em dois municípios ações de apoio aos professores iniciantes inseridas em uma política pública de formação continuada; c) três programas de aproximação entre universidade e escola podem favorecer a inserção na docência: PIBID; Bolsa Alfabetização, pelo Estado de São Paulo e o Bolsa Estagiário, pelo município de Jundiaí (SP).

A temática do uso de ferramentas online na formação de professores iniciantes é abordada em três artigos (TANCREDI e PIERI, 2012; SILVA e REALI, 2012; REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2014). As análises destacam a utilização de uma plataforma online que promove troca de experiências entre professores experientes e iniciantes na profissão através de um progra-

ma de mentoria, que tem como base a formação continuada de professores, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Os estudos apontam que o processo formativo, mediado por ferramentas online, acarreta contribuições positivas para os iniciantes na docência.

Megid (2013) discorre sobre o trabalho de duas professoras, uma iniciante e outra experiente. O estudo foi desenvolvido utilizando grupo colaborativo, constituído pela pesquisadora e por duas professoras. A análise mostra que o trabalho solitário interfere nas ações docentes e que a imersão em grupos colaborativos e as reflexões sobre as práticas, além de proporcionar a segurança docente, possibilita a teorização da prática.

O estudo desenvolvido por Bernardes e Pereira (2012) discorre sobre aprendizagem da docência de professores de geografia da Educação Básica. Por meio da análise de questionários aplicados a nove professores, apresentam uma discussão sobre quais as relações estabelecidas entre formação acadêmico-profissional, iniciação e aprendizagem da docência. Concluem que os professores participantes da pesquisa, mesmo de maneira crítica, reconhecem as contribuições da licenciatura para a prática profissional; compreendem a formação como

processo contínuo, valorizando a teoria na formação acadêmica e sinalizam a necessidade de que as disciplinas dos cursos de licenciaturas tenham características que considerem a realidade educacional como referência para sua organização e desenvolvimento.

Souza (2009) buscou identificar as representações sociais dos professores em início de carreira sobre a indisciplina em sala de aula. A investigação, de caráter quantitativo-qualitativo, partiu da aplicação de questionário para 85 professores iniciantes da rede municipal de Presidente Prudente, com diferentes formações para o magistério: Pedagogia, outras licenciaturas e Magistério do Ensino Médio. Para participação na pesquisa, foram considerados professores iniciantes aqueles com até cinco anos de exercício docente. Foi constatado que a indisciplina em sua complexidade representa não só um desafio para o professor iniciante, como também para os cursos de formação inicial.

A seguir, o Quadro 3 sinaliza os trabalhos disponibilizados no site da CAPES referente ao descritor Egressos do PIBID. Foram disponibilizados 5 escritos, contudo só 4 contemplam o recorte temporal estabelecido para busca. A seguir apontamos os achados.

QUADRO 03: Distribuição dos trabalhos selecionados para análise sobre Egressos do *PIBID*.

Nº	Autor	Ano	Título	Descrição
15	João Carlos T. de S. Climaco	2011	Educação à distância: Uma política pública essencial para a educação brasileira	Periódico B3
16	Karen Cacilda Weber Elba Cristina de Almeida Maria Gardennia da Fonseca Maria das Graças A. Brasilino	2012	Vivenciando a prática docente em química por meio do PIBID: Introdução de atividades experimentais em escolas públicas	Periódico B3
17	João Carlos T. de S. Climaco Carmen Moreira de C. Neves Bruno Fernandes Z. de Lima	2012	Ações da CAPES para a formação e a valorização dos professores da Educação Básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação	Periódico B3
18	Evan Robert Verhine	2012	Pós-Graduação e Educação Básica: um tema desafiante	Periódico B3

Fonte: CAPES.

A busca relativa ao descritor *Egressos do PIBID* retratou 5 resultados: 1 dissertação e 4 artigos. A tese (SANCHES, 2008) referência um estudo sobre clínica psicanalítica. Com relação aos periódicos, um apresenta experiência de bolsistas do PIBID de Química da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e explora a formação inicial (WEBER; ALMEIDA; FONSECA; BRASILINO, 2012); dois estudos fazem uma apresentação dos programas de pós-graduação no Brasil e a valorização dos professores da Educação Básica (CLIMACO; NEVES; LIMA, 2012) e (VERHINE, 2012); e o último contempla a educação à distância (CLIMACO, 2011). Todos os escritos apresentados

foram publicados na Revista Brasileira de Pós-Graduação, caracterizada por Qualis B3. Nenhum escrito apresenta relação com os descritores estabelecidos para o que se pretende nesse artigo.

Os achados envolvendo *Primeiros anos* na docência evidenciaram 7 publicações, sendo 1 tese, 3 dissertações e 3 periódicos. Os trabalhos foram explorados, entretanto não atenderam aos critérios estabelecidos e explicitados no início deste artigo, ou seja, não contemplam o professor da

educação básica no início da docência. Ressaltamos que, dos 7 trabalhos, um envolve iniciantes na docência, professores licenciados em Matemática na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP nos três primeiros anos do ensino, o estudo apresenta a constituição de saberes nos primeiros anos da docência, entretanto, não contempla nosso recorte temporal (ROCHA, 2005). Para conhecimento, os estudos estão sinalizados no Quadro 4.

QUADRO 04: Distribuição dos trabalhos selecionados para análise sobre *Primeiros anos na docência*.

Nº	Autor	Ano	Título	Descrição
19	Henrique Tahan Novaes	2010	A relação universidade – movimentos sociais na América Latina: habitação popular, agroecologia e fábricas recuperadas	Tese
20	Luiz Cláudio Figueiredo	2010	Epistemologia, história e além: reflexões de uma trajetória pessoal	Artigo - área da saúde
21	Gustavo D. Ferreira Gusso	2011	Os rumos da atenção primária e da estratégia saúde da família no Brasil	Artigo - área da saúde
22	Elaine E. de C. Moraes	2012	Desafios da didática nas licenciaturas: um estudo com professores formados entre cinco e dez anos	Dissertação
23	Ana Carolina Beltran	2012	Projetos especiais de ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores de SP	Dissertação
24	Francielly Dornelas Lima Ana Clara L. de Oliveira Tamires S. Araújo Gilberto José Miranda	2015	O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor...	Periódico B2

Fonte: CAPES.

A segunda etapa do levantamento envolveu os trabalhos disponibilizados nas Reuniões da ANPEd e estão dispostas no Quadro 5. O levantamento contou com a leitura de 127 títulos e resultou na seleção de 6 trabalhos envolvendo os três descritores explorados – *Professores iniciantes*, *egressos do PIBID* e *Primeiros anos na docência*.

QUADRO 05: DANPEd – Trabalhos selecionados GT 08 – Formação de Professores.

Nº	Ano	Título	Autor
25	2011	Professoras iniciantes bem sucedidas: Elementos de seu desenvolvimento profissional	Silmara de Oliveira Gomes Papi
26	2012	Como se “faz” o professor de História entre a formação inicial e os primeiros anos de sua prática?	Patrícia Teixeira Sá
27	2013	A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: Revelações na/da pesquisa-formação	Eliane Greice Nogueira Ana Paula Gaspar Melim Ordália Alves Almeida
28	2015	Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de Educação Física	José Angelo Gariglio
29		Os encantamentos da docência na voz de professoras iniciantes na Educação Infantil	Flavinês Rebolo Marta Regina Brostolin
30		O PIBID na formação de professores de Educação Física: Percepções sobre o início da docência	Tatiana Moraes de Melo Silvana Ventorim

Fonte: Anais ANPEd.

O levantamento realizado nos anais da ANPEd no GT8 revela diversos olhares acerca do processo da inserção na docência, englobando especificidades distintas; educadores físicos (GARIGLIO, 2015); (MELO e VENTORIM, 2015); professores de História (SÁ, 2012) e professoras de Educação Infantil (REBOLO e BROSTOLIN, 2015), conforme se pode constatar no Quadro 6. Os dados evidenciam a complexidade em torno do ingresso no ambiente escolar, suas peculiaridades e tensões. A seguir detalharemos os trabalhos explorados.

Papi (2011) discute sobre o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes reconhecidas como bem-sucedidas, buscando compreender como se constitui o desenvolvimento profissional dessas profissionais. De acordo com as entrevistadas, ser um profissional bem-sucedido envolve algumas características, dentre elas destacam-se: relacionar-se bem com os alunos, inovar a prática pedagógica, apresentar busca constante por formação, tendo sempre em vista a aprendizagem discente. Registrou ainda a autora que as professoras iniciantes são submetidas a múltiplos condicionantes e que não há um projeto no âmbito da Secretaria Municipal para o acompanhamento dessas profissionais, ficando o processo de inserção na docência sujeito às condições disponibilizadas pela escola. Esta pesquisa despertou nossa atenção para a identificação de políticas e/ou ações, externas e internas à escola, voltadas para o acompanhamento dos professores iniciantes.

Sá (2012) aborda em seu trabalho a socialização profissional de professores de História através de um estudo comparativo entre a década de 1970 e os anos 2000. Comparou professores de História em duas épocas distintas para compreender seus processos de socialização, como cada geração se relacionou com as condições sociais de seu tempo. A pesquisa explorou dois aspectos da socialização profissional nas duas gerações, sendo elas a formação inicial ou pré-serviço e o componente do exercício ou experiência profissional. Ressalva-se no texto que o processo explorado é fundamental

para a construção da identidade profissional. Esse trabalho reforçou a compreensão de que o início da carreira é um processo de construção da identidade profissional, entendimento que deve permear nossa pesquisa.

Nogueira, Melim e Almeida (2013) apresentam o percurso e resultados de uma pesquisa envolvendo professores iniciantes da Educação Infantil e acadêmicos de cursos de Pedagogia. O estudo objetivou construir diálogos que articulassem teoria e prática na formação inicial e no exercício da profissão docente. Concluem os autores que pesquisas que incitam os professores a refletirem sobre suas práticas e a produzir conhecimentos no contexto em que atuam através da pesquisa-formação geram possibilidades da transformação.

O estudo de Gariglio (2015), por seu turno, traz resultados de pesquisa que teve como objeto de estudo central a análise dos processos de iniciação à docência de licenciados em Educação Física, objetivando identificar as percepções de professores iniciantes nessa área sobre este ciclo de desenvolvimento, como eles pensam, atuam profissionalmente e aprendem a ensinar nesse período. A pesquisa revela que a ausência do livro didático na disciplina de Educação Física dificulta o planejamento, mas, por outro lado, oportuniza maior autonomia ao professor. Os professores investigados apontaram um dado que merece um olhar criterioso: eles se mostram dispostos à realização de trabalhos coletivos e apontam essa necessidade. Vale ressaltar que as pesquisas anteriormente detalhadas destacam este momento de socialização como um período de solidão e isolamento.

Rebolo e Brostolin (2015) buscam desvelar os encantamentos da docência investigando narrativas produzidas por sete professoras iniciantes de Educação Infantil. Os resultados evidenciam que o encantamento existe e permite as professoras trabalharem de forma positiva, sentindo-se satisfeitas, demonstrando atitudes positivas com relação a si mesmas e ao trabalho que realizam.

Por fim, rematamos nossas buscas com o estudo de Melo e Ventorim (2015) que buscam compreender como bolsistas do PIBID de Educação Física, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), percebem os processos de iniciação à docência na formação dos professores da área. Os resultados do estudo sinalizam o PIBID como um programa que aproxima o estudante do campo de atuação profissional,

fator com forte impacto na escolha (ou não) pela docência.

O levantamento das pesquisas finaliza com o que se encontra disponível nos anais do EPENN. A busca foi feita no que se encontra à disposição em 4 encontros. Foram analisados 652 títulos, dos quais foram selecionados 7 trabalhos.

QUADRO 06: EPENN – Trabalhos selecionados GT 08 – Formação de Professores.

Nº	Autor	Ano	Título
31	Andréa Carla P. C. Cunha	2011	O professor principiante na carreira do magistério
32	Claudia R. Machado Isabel Maria S. de Farias	2013	Desenvolvimento profissional de egressos de Pedagogia: Caminhos da profissão
33	Giovana Maria Falcão Jeanne Barros Medeiros Cícera Sineide Rodrigues	2014	Aspectos formativos do PIBID e suas contribuições para o desenvolvimento profissional docente de estudantes do curso de Pedagogia
34	Eunice A. de O. Menezes Gilmar Dantas da Silva Cláudio César T. Rocha		Concepções de docência nos projetos institucionais do PIBID: Estudo exploratório
35	Kardenia Almeida Moreira Maria da Conceição L. de Andrade		Formação inicial e atuação profissional na educação não formal: Um estudo com egressos do curso de Pedagogia/UERN
36	Rebeca Ramos Campos Maria Estela C. Campelo		Professor principiante na educação infantil pré/escola: Estratégias de superação das dificuldades docentes
37	Maiane Santos Santana		Vivências e desafios da iniciação à docência: O que dizem professoras egressas do PIBID

Fonte: Anais EPENN.

O exame das produções catalogadas nos anais do EPENN identificou sete trabalhos envolvendo os três descritores explorados nesse estudo: dois (02) trabalhos sobre o PIBID, dois (02) envolvendo o professor iniciante, um (01) contempla professoras egressas do PIBID e dois (02) egressos do curso de Pedagogia. Dos sete artigos explorados, um apresenta ligação direta com nossa pesquisa, pois retrata estudo envolvendo egressos do PIBID de uma universidade baiana. A seguir faremos a descrição dos trabalhos.

Cunha (2011), em estudo com professoras debutantes no magistério, buscou compreender os sentidos dados pelas docentes ao processo de construção da profissão. As considerações finais assinalam a necessidade de reorientações da relação teórico-prática no percurso da formação, na perspectiva de que o licenciando aprenda a utilizar a teoria com liberdade, autonomia e segurança na atuação profissional.

Machado e Farias (2013) se propõem a compreender as repercussões da formação inicial para o desenvolvimento profissional de egressos de Pedagogia de uma universidade situada no sertão cearense. Argumentam que o curso de Pedagogia representou um contexto favorável ao desenvolvimento profissional das participantes da pesquisa, pois ajudou a problematizar e refletir sobre sua prática docente. Esse trabalho apresenta uma intercessão com a investigação que estamos realizando, pois contempla professores egressos do curso de Pedagogia.

Falcão, Medeiros e Rodrigues (2014) expõem um estudo que buscou analisar a percepção dos alunos de Pedagogia sobre seu desenvolvimento profissional a partir de suas vivências como bolsistas do PIBID. Os depoimentos coletados evidenciam que os licenciandos não têm familiaridade com o termo desenvolvimento profissional, mas o explicitam ao elencarem

aspectos a ele relacionados. Com relação à participação no PIBID, revelam que o programa possibilita o contato direto com a realidade escolar, oportunizando uma aproximação teórico-prática. As autoras concluem indicando a necessidade e importância de ampliar estudos sobre essa temática.

Menezes, Silva e Rocha (2014) apresentam uma análise documental dos projetos institucionais do PIBID em seis IES cearenses, buscando compreender as concepções de docência expressas nos projetos, na tentativa de identificar de que forma essa categoria é expressa nessas fontes. Dos seis documentos analisados, quatro não denotam, de forma clara, as concepções acerca da categoria tratada nesse estudo; dois evidenciam o que compreendem por docência e iniciação à docência e como compõem estratégias teórico-práticas que corroborem para a efetivação desse processo formativo. Esse estudo exploratório contribuiu para a compreensão acerca dos projetos institucionais do PIBID no Ceará.

Moreira e Andrade (2014) trazem no seu trabalho o debate acerca da necessidade de uma discussão sobre a formação do pedagogo e os espaços de sua atuação, preocupando-se em responder duas perguntas: O que propõe o projeto do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte no que se refere à atuação em espaços não-escolares? Que aspectos formativos estão presentes na prática de pedagogos egressos do curso de Pedagogia? A pesquisa revela que o curso de Pedagogia da UFRN precisa superar a ênfase na formação apenas para a docência e se voltar também para processos formativos de educação não-formal, visto que este profissional pode vir a atuar em qualquer instância da sociedade que promova trabalho educativo.

A temática tratada por Campos e Campelo (2014) embasa-se na questão: Quais as estratégias que as professoras principiantes da Educação Infantil/Pré-Escola apresentam na superação de dificuldades no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas? Ao investigar cinco escolas da região metropolitana de Natal/

RN, quatro públicas e uma privada, as autoras constataram que as principais dificuldades relatadas pelas professoras iniciantes estão relacionadas ao planejamento/execução das aulas, ao atendimento às necessidades individuais de aprendizagem e à avaliação das crianças. Concluem ressaltando que é preciso reavaliar o tipo de formação inicial que os cursos de graduação estão oferecendo aos seus futuros professores, pois os professores, nos primeiros anos da docência, segundo essa pesquisa, sentem-se despreparados para atuar em sala de aula.

O trabalho de Santana (2014), intitulado *Vivências e desafios da iniciação à docência: O que dizem professoras egressas do PIBID*, traz um balanço nacional sobre a temática iniciação à docência, ressaltando que, apesar da relevância que cerca o início da docência, ela não está sendo pesquisada como deveria. Com relação à pesquisa empírica, a pesquisa constatou que o PIBID desenvolvido em uma universidade baiana influenciou positivamente a entrada das licenciadas na carreira docente, ressaltando que o elemento principal no processo é a aproximação com a cultura institucional da escola que o programa propicia.

4. CONCLUSÃO

Os elementos encontrados nas produções identificadas após a leitura dos títulos de 885 escritos para fazer a seleção dos trabalhos com descritores estabelecidos para busca nas três bases de dados averiguadas identificou 37 produções que apresentavam alguma convergência com a temática da nossa investigação – a inserção na docência na Educação Básica de professores iniciantes egressos do PIBID.

Essa revisão permitiu, a princípio, inferir que se faz necessária a ampliação das pesquisas sobre o período inicial da vida profissional docente, uma vez que a diversidade nas peculiaridades que envolvem o início da carreira dificulta o apoio e a orientação que os professores iniciantes necessitam ao adentrar nessa carreira, pois esses profissionais dormem alunos e acordam professores.

A busca resultou em 37 escritos que se distribuem entre teses, dissertações, artigos publicados em periódicos e artigos publicados em anais de eventos. Os trabalhos envolvendo o descritor *Professores iniciantes* se baseiam em programas de mentoria, saberes docentes, estudos de casos, desenvolvimento profissional, aprendizagem da docência, estado do conhecimento e políticas e programas voltadas ao professor iniciante. São contemplados nos estudos professores de Educação Física, Geografia, Pedagogia e História.

Com relação ao descritor *Egressos do PIBID*, o site da CAPES disponibilizou 5 resultados que não estão relacionados diretamente à temática. Foi possível localizar trabalhos nos anais dos eventos, sendo um trabalho que contempla especificamente o egresso do PIBID de Pedagogia de uma universidade baiana. Os outros trabalhos focam o PIBID tendo como base a formação inicial vinculado a licenciatura, fato que é compreensível devido à jovialidade do programa. Já o descritor não apresentou nenhuma pesquisa condizente com os critérios estabelecidos para esta busca ou com qualquer aproximação com a temática proposta por essa investigação.

A revisão de literatura revela que ainda são tímidas as pesquisas que contemplam o professor iniciante na docência, especificamente o pedagogo egresso do PIBID. A profissão professor vem passando por uma transformação, e o professor iniciante precisa encontrar um contexto escolar acolhedor para que a inserção na docência aconteça de forma saudável e os problemas que circundam a profissão docente, especificamente relacionados ao início da profissão, sejam superados satisfatoriamente pelo professor iniciante.

REFERÊNCIAS

- BERNARDES, A.; PEREIRA, J. E. D. **Escolhas, percursos e trajetórias de formação**: reflexões sobre a aprendizagem profissional da docência de professores iniciantes de geografia. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 15(2), p. 251-267, 2012.
- BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n. 105, p. 1139-1166, 2008.
- CAMPOS, R. R.; CAMPELO, M. E. C. Holanda. **Professor principiante na educação infantil pré/escola**: estratégias de superação das dificuldades docentes. In: XXII ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN) – GT – 08 – Formação de professores. Natal/RN, 2014.
- CLIMACO, J. C. Educação à distância: uma política pública essencial à educação brasileira. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v. 8, p. 15-28, dezembro 2011.
- _____. NEVES, C. M.; LIMA, B. F. Ações da CAPES para a formação e a valorização dos professores da Educação Básica do Brasil e sua interação com a Pós-Graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v. 9, n.16, p. 181-209, abril 2012.
- CUNHA, A. C. **O professor principiante na carreira do magistério**. In: XX ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN). Educação, Culturas e Diversidades. GT – 08 – Formação de Professores. Manaus/AM, 2011.
- FALCÃO, G. M. B.; MEDEIROS, J. B. L. de P.; RODRIGUES, C. S. D. **Aspectos formativos do PIBID e suas contribuições para o desenvolvimento profissional docente de estudantes do curso de Pedagogia**. In: XXII ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN) – GT – 08 – Formação de professores. Natal/RN, 2014.
- FERNANDES, C. M. B. **Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa e territorialidade**: desafio da construção pedagógica do conhecimento. Rio Grande do Sul, 1999. 211p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- _____. Prática Pedagógica. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre. p. 439-456, 2003.

- _____. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** práticas e didáticas. EDIPUCRS. Porto Alegre. p. 250-268, 2008.
- _____. **O professor em formação e as tensões entre o campo da formação e o campo profissional.** In: LASA 2009 XXVII INTERNATIONAL CONGRESS. Área Temática: SEC-4404 EDU. Rio de Janeiro, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GARCIA, C. M. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação.** Caxambu/MG, n. 09, p. 51-75, 1998.
- _____. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.
- _____. **El profesorado principiante:** Inserción de la docência. Barcelona: Octaedro, 2009.
- GARIGLIO, J. A. **Dilemas e aprendizagens profissionais iniciantes de Educação Física.** In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd), n.37, Florianópolis, 2015.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992.
- LEONE, N. M. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência.** São Paulo, 2011. 320f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- MACHADO, C. R.; FARIAS, I. M. S. de. **Desenvolvimento profissional de egressos de Pedagogia: caminhos da profissão.** In: XXI ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN) – GT – 08 – Formação de professores, Recife/PE, 2013.
- MEGID, M. A. B. A. de. Permanências e distanciamentos da formação inicial nas primeiras práticas docentes relacionadas à matemática. **ETD – Educação Temática Digital.** Campinas, SP, v.15, n.2, p. 376-394, 2013.
- MELO, T. M. de; VENTORIM, S. **O PIBID na formação de professores de Educação Física: percepções sobre o início da docência.** In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd), n.37, Florianópolis, 2015.
- MENEZES, E. A. de O.; SILVA, G. D. da; ROCHA, C. C. T. **Concepções de docência nos projetos institucionais do PIBID:** estudo exploratório. In: XXII ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN). Natal/RN, 2014.
- MINAYO, M^a. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M^a. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MIZUKAMI, M. **Escola e aprendizagem da docência:** processo de investigação e formação. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.
- NOGUEIRA, E. G.; MELIM, A. P. G.; ALMEIDA, O. A. **A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos:** revelações na/da pesquisa-formação. In: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd), n.36, Goiânia, 2013.
- NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores.** In: _____. (Coord.). Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 13-34.
- _____. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em revista,** v.26, n^o 03, 2010, Belo Horizonte, p.39-56.
- _____. **Professoras iniciantes bem sucedidas:** elementos de seu desenvolvimento profissional. 34ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd), n.34, Natal, 2011.

- PERRENOUD, P. Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? In: **Formando professores profissionais: três conjuntos de questões.** _____ (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2008.
- REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria online: experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas. **Revista e-Curriculum.** São Paulo, v.12, n.1, p. 1033-1056, 2014.
- REBOLO, F.; BROSTOLIN, M. R. **Os encantamentos da docência na voz de professores iniciantes na Educação Infantil.** 37ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd), n.37, Florianópolis, 2015.
- RIOS, T. A. **A dimensão ética da aula ou o que nós com eles.** In: Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. p. 73-97. Campinas: Papyrus, 2008.
- SÁ, P. T. **Como se “faz” o professor de História entre a formação inicial e os primeiros anos de sua prática?** 35ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd), n.35, Pernambuco, 2012.
- SANCHES, D. R. **Clínica psicanalítica: a debilidade mental em questão.** São Paulo, 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Estudos de Pós-Graduação em Psicologia: Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SANTANA, M. S. da S. **Vivências e desafios da iniciação à docência: o que dizem professoras egressas do PIBID.** In: XXII ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN) – GT – 08 – Formação de professores. Natal/RN, 2014.
- SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SILVA, I. A.; REALI, A. M. Contribuições de um programa de educação à distância sobre educação inclusiva para a formação continuada do professor em início de carreira. **Olhar de professor.** Ponta Grossa, v. 15(2), p. 285-296. 2012.
- SOUZA, D. B. de. Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores iniciantes da rede municipal de Presidente Prudente – SP: implicações para a formação inicial. **Nuances: estudos sobre Educação.** Presidente Prudente, v.16, n. 17, p. 217-218. 2009.
- STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011
- TANCREDI, R. M. S. P.; PIERI, G.S. **Estudo de caso de uma experiência de ensino e aprendizagem** – Ferramenta formativa online para professores iniciantes. *Revista Reflexão e Ação.* Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 94-110. 2012.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.
- VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior: projeto político.** Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- VERHINE, R. E. A Pós-Graduação e a Educação Básica: um tema desafiante. **Revista Brasileira de Pós-Graduação.** v.09, p. 15-24, 2012.
- VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- WEBER, K. C.; ALMEIDA, E. C. S. de; FONSECA, M. G. da; BRASILINO, M. G. A. Vivenciando a prática docente em Química por meio do Pibid: introdução de atividades experimentais em escolas Públicas. **Revista Brasileira de Pós-Graduação.** Brasília, v.08, p. 539-559, mar. 2012.

Recebido em 07/09/2017

Aprovado em 14 /11 /2017

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL

(ENVIRONMENTAL EDUCATION: A CASE STUDY IN FUNDAMENTAL MUNICIPAL SCHOOLS)

Aurilene Gaudino da Silva¹
Bárbara Pimenta de Oliveira²

RESUMO

O presente estudo trata da importância da Educação Ambiental no contexto escolar, para a formação de cidadãos conscientes. Traçamos como problemática o seguinte questionamento: qual importância de trabalhar a educação ambiental no ensino fundamental para uma formação de consciência ecológica? Tem como objetivo principal verificar como a Educação Ambiental está inserida na escola. As metodologias utilizadas foram: pesquisa bibliográfica e de campo, através de um estudo de caso. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados as observações nas escolas e as entrevistas. Como locus de pesquisa teve-se duas escolas municipais de ensino fundamental II, dos municípios de Fortaleza e Maracanaú; e os sujeitos envolvidos foram os coordenadores e dois professores dos locus. Como resultados, obtivemos a confirmação da importância da Educação Ambiental inserida dentro do ambiente escolar, fazendo parte do cotidiano da escola e contribuindo para formar cidadãos conscientes e responsáveis pelas suas ações. A falta de consciência juntamente com a preocupação com o meio ambiente é grande desafio para ensinar Educação Ambiental. Os desafios encontrados para ensinar a Educação Ambiental são também os encontrados para futuras gerações, por meios de existir barreiras que impedem a escola de aplicar conceitos aprendidos na prática de levar os projetos adiante.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Meio Ambiente, Escola, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The present study deals with the importance of environmental education in the school context, for the formation of concerned citizens. Draw how problematic the following question: which importance to work environmental education in elementary school for a formation of ecological consciousness? It has as main objective to see how environmental education is included in school. The methodologies used were: bibliographical research and field, through a case study. Used as the data collection instrument observations in schools and the interviews. As locus of research had two elementary schools (II), the municipalities of Fortaleza and Maracanaú and the people involved were engineers and two teachers of the locus. As a result, we obtained confirmation of the importance of environmental education inserted within the school environment, part of the daily life of the school and contributing to form citizens aware and responsible for their actions. The lack of awareness coupled with concern for the environment is a major challenge to teach environmental education. The challenges to teach environmental education are also found for future generations, by means of existing barriers that prevent school to apply concepts learned in practice to take the projects forward.

Keywords: Environmental Education. Environment. School. Elementary School.

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

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

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, os seres humanos estão vivendo sérios problemas no contexto ambiental. Com a evolução das tecnologias, das indústrias e do consumo vêm surgindo novos problemas no meio ambiente, no qual se exige do indivíduo a necessidade de ver novos meios de mudança de postura e de consciência. Com a globalização, faz-se necessário repensar questões ambientais, de modo a ter conhecimento dos impactos que nossas ações possam causar ao meio ambiente. A necessidade de trabalhar a Educação Ambiental para mudanças a nível global de médio e longo prazo é visível, com mudança de valores, comportamentos, sentimentos e atitudes que devem se realizar junto à totalidade dos habitantes de uma sociedade. Uma nova postura que possibilite respeito com a diversidade biológica, com o meio ambiente e com a sociedade.

Essa proposta se fortalece no ambiente escolar, por este ser capaz de favorecer a construção de uma sociedade sustentável, propiciando um laço múltiplo de saberes para os habitantes do planeta. Os indivíduos precisam de um acesso permanente a uma educação ambiental de qualidade. A escola tem a possibilidade de desenvolver esse conceito, contribuindo para tais mudanças que nossa sociedade precisa. Destacamos, portanto, a importância da Educação Ambiental no ambiente escolar, onde a mesma deve ser desenvolvida com o intuito de prosperar para os futuros moradores desse planeta heranças históricas e ecológicas e atitudes para cuidar do meio ambiente.

Desse modo, apresentamos como problema de pesquisa os seguintes questionamentos: qual é a importância de trabalhar a Educação Ambiental no ensino fundamental para uma formação de consciência ecológica? Como a Educação Ambiental está sendo inserida na escola? De que maneira os sujeitos envolvidos percebem a Educação Ambiental no contexto escolar? De que maneira a Educação Ambiental tem acontecido nas escolas de ensino fundamental?

Dito isso, apresentamos como objetivo geral da pesquisa: verificar como a Educação Ambiental está inserida no ensino fundamental. E como objetivos específicos: conhecer a diretriz acerca do tema Educação Ambiental no contexto escolar e observar de que modo a Educação Ambiental acontece no ambiente escolar; identificar as percepções do professor sobre Educação Ambiental.

A justificativa desse estudo dá-se por questões bem pessoais, por isso, nesse parágrafo, utilizo-me da primeira pessoa. Venho de uma família ribeirinha da região norte do Ceará, onde tive uma infância marcada por atividades muito próximas à natureza. O sustento da família era por meio da pesca, da caça, da plantação e cultivo de alimentos. Há algum tempo, a área onde vivíamos, uma área de extenso manguezal, foi vendida para empresários italianos que desmataram toda a região para a construção de viveiros de camarões. Essas modificações causaram sérios problemas ambientais, dentre elas: a escassez de alimentos e de animais característicos da região, o alagamento da região nas primeiras chuvas, o empobrecimento do solo, a extinção de animais, etc. Causou também uma mudança na vida econômica da população que ali vivia, dificultando o nosso sustento familiar e toda a atividade que a comunidade sempre realizou. Muitas famílias migraram da região, procurando outras formas de sustento. Apresento essa história de vida como uma das justificativas e motivações para investigar o tema em questão. Ao propor essa pesquisa, interessei-me saber se realmente as pessoas conhecem o que é Educação Ambiental, se estão cientes da destruição que causamos com pequenas ações e a quem estamos prejudicando. Interessa-me saber, ainda, se a escola cumpre seu papel de ensinar a Educação Ambiental, incluindo os indivíduos nesse processo social.

Este estudo apresenta metodologia do tipo qualitativa, de caráter exploratório-descritivo. Inicialmente, fizemos uma pesquisa bibliográfica, a partir de autores da área tais como: SATO (2002), TRISTÃO (2004), GUIMARÃES (2004), GRUN (1996), dentre outros. Em seguida, desenvolvemos um estudo de caso em duas escolas municipais de ensino fundamental II, tendo como sujeitos de pesquisa os coordenadores e dois professores dos referidos *lôcus*. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos as observações e as entrevistas.

A relevância dessa pesquisa dá-se por poder contribuir e beneficiar tanto a escola como os sujeitos envolvidos, pois estes foram oportunizados a refletir sobre o trabalho que desenvolvem e sua relação com os problemas sociais. Nesse sentido, espera-se que este trabalho possa contribuir com os alunos, com a escola, com a sociedade, refletindo como deve ser a prática humana sobre estudo do meio ambiente. Acreditamos que essas primeiras investigações possam vir a influenciar possíveis novos estudos no sentido de oportunizar a conscientização de alunos e professores, contribuindo para se tornarem cidadãos conscientes e capazes de cuidar mais do ambiente em que vivemos.

Por fim, ressaltamos que a integração da Educação Ambiental na escola, portanto, deve acontecer de uma forma concreta e não simbólica, como uma disciplina isolada, não é uma opção, mas uma necessidade na questão ambiental, que passa pela questão do tipo de sociedade que queremos e qual é o meio de desenvolvimento mais adequado para enfrentarmos uma situação que coloca em xeque o próprio futuro do planeta.

2. A QUESTÃO AMBIENTAL

Os avanços tecnológicos, a ampliação da indústria, como a automotiva e a agrícola, e o crescimento da produção, vem indesejavelmente contribuindo com o desmatamento de grandes

áreas verdes, situação que se agrava com rapidez. Os recursos naturais passaram a ser demasiadamente explorados, pondo em risco a vida de muita gente.

A natureza não consegue acompanhar o crescimento do desmatamento e das poluições ambientais na velocidade em que acontecem. Enquanto isso ocorre, as pessoas não percebem a necessidade de entender os riscos das ações humanas atuais e em que elas podem refletir na nossa própria vida no futuro. Há muitas contradições nesse processo de crise ambiental, sendo uma delas a dificuldade de o homem se perceber como meio ambiente.

Segundo Grun (1996), há um distanciamento entre ser humano e natureza, a partir de uma visão que coloca o homem como explorador e dominador da natureza, e que acaba dificultando a percepção de que ele faz parte também dessa mesma natureza que ele explora, domina e destrói. "Retornar a um passado idílico ou arremessar-se brutalmente em direção a um suposto futuro tecnológico - ambas as posturas se fundamentam no dualismo lógico estrutural presente entre a 'tradição' e o tipicamente moderno" (GRUN, 1996, p.92).

Na natureza, existem os recursos renováveis e os não renováveis, com grande ameaça de escassez, devido à exploração exagerada, como no caso do petróleo, por exemplo. O homem em busca de novas fontes de energia acaba destruindo o que é natural, visualizando apenas o dinheiro, deixando grandes destruições. O mesmo acontece quando grandes cidades crescem, fazendas são criadas e grandes plantações são cultivadas. De onde se tirava uma árvore, agora existe centenas de famílias, onde se produz toneladas de lixo por dia que precisa de manutenção e de um destino certo desse lixo por acabar sendo destinado ao meio ambiente que não é o ideal.

A degradação do meio ambiente, o sistema de vida dos vegetais e animais é tirado do seu equilíbrio e as riquezas que propiciam a concentração de renda não impede o crescimento da fome e da miséria tirando as pequenas famílias que vivem em comunidades ribeirinhas do seu local onde nasceram. As consequências mais vulneráveis são: o esgotamento do solo, a contaminação da água, a falta de higiene total dessas famílias, com o meio ambiente. Com isso, vêm as grandes consequências causadas pelo homem no ambiente em que vive, a natureza reage com a falta de chuvas causando grandes secas e a pesca fica escassa, os animais que servem de alimento morrem com a falta de alimento e água e para essas famílias que vivem da caça e da pesca, o desmatamento, a falta de alimento, fazem essas famílias migrarem para centros urbanos.

Na medida em que o crescimento do desenvolvimento industrial aumenta, o efeito é grave e negativo que reflete a consequência de parcelas que a natureza devolve a população. "Nesse sentido, a natureza, representada pela inocência, contrapõe-se a todas as formas de agressões, dominação e destruição que têm sofrido ao longo da história do consumo do capitalismo moderno". (TRISTÃO, 2004, p.176).

É preocupante nos últimos tempos como se vêm tratando os recursos naturais e culturais brasileiros, poucos produtores dão valor ao conhecimento do ambiente que atuam. Muitas vezes têm pessoas que vivem em certa localidade e que poucos conhecem o ambiente onde habitam. Como tem sido também a extração de minérios, por exemplo, que traz lucro para um pequeno grupo de pessoas que não são habitantes e que muitas vezes são de outro país fazem esse tipo de negociação acabam deixando grande extensão de terra desmatada, deixando grande prejuízo no nosso ecossistema por não termos uma fiscalização e programa específico para

obter uma política ambiental adequada. Sem falarmos que a conta custa caro para a saúde da população e aos cofres públicos e ficamos com o prejuízo. Tristão afirma que:

A educação ambiental não deve só destacar os problemas ambientais que decorrem da desordem e degradação da qualidade de vida nas cidades e regiões; torna-se um desafio fortalecer a importância de garantir padrões ambientais adequados e estimular uma crescente consciência ambiental, centrada no exercício da cidadania e na reformulação de valores éticos e morais, individuais e coletivos, numa perspectiva orientada para o desenvolvimento sustentável. (TRISTÃO, 2004, p.21).

Todo o problema social e econômico teria nessa visão que identificar novas soluções para a exploração dos recursos naturais; diante do problema surgiu a necessidade de repensar sobre o conceito de desenvolvimento.

A racionalidade ambiental está relacionada com a ideia de "sociedade de risco". Questiona o entendimento, a forma como a civilização ocidental vem compreendendo o ser, os entes e as coisas: questiona a ciência e a razão instrumental e tecnológica que vem dominando a natureza e centralizando todo o desenvolvimento social no aspecto econômico. (TRISTÃO, 2004, p.30).

O problema ambiental nos diferentes meios, em especial nos meios de comunicação, tem levado, em muitos casos, à formação de alguns preconceitos e à veiculação de algumas imagens distorcidas sobre as questões relativas ao meio ambiente. Às vezes isso ocorre por falta de conhecimento, o que se justifica diante da novidade da temática. Mas, outras vezes, essas distorções visam a minimizar os problemas ou banalizar princípios e valores ambientais, assim como depreciar os movimentos ambientalistas de maneira geral.

Nessa perspectiva, ampliamos nosso entendimento do cenário de educação e cultura para além do sistema tradicional formal de educação, considerando a in-

vasão das mídias nas práticas educativas cotidianas. Pretendemos entender, interpretando as opiniões emitidas pelos/as professores/as, como as relações entre escolas e meio de comunicação podem contribuir para produzir sentidos e constituir valores, significados e representações sobre a educação ambiental. (TRISTÃO, 2004, p.160).

Atualmente, os ambientalistas defendem a necessidade da construção de uma sociedade sustentável, socialmente justa e ecologicamente equilibrada. Isso significa dizer que defender o meio ambiente hoje é preocupar-se com melhorias das condições econômicas e sociais. Todo cidadão tem o direito de viver e cuidar do ambiente em que vive, buscando manter um ambiente saudável respirar ar puro, passear em lugares com belas paisagens e aconchegante, limpo com ambientes naturais e beber água potável de boa qualidade. Proteger e manter tudo limpo são um direito de todos.

Com o crescimento e desenvolvimento econômico vigente que valoriza o aumento de riqueza é inevitável a destruição dos recursos naturais e ter que manter intactos sem ter que destruir, e manter a conservação do meio ambiente, com isso surgem à discussão sobre como visualizar melhor e ter um crescimento ecológico igual ao crescimento econômico das nações sem prejudicar o meio ambiente explorando os recursos naturais de forma racional, e não predatória. Estabelece-se, então, uma discussão que está longe de chegar a um fim, a um consenso geral.

Embora não seja possível traçar com precisão os variados registros em que operam os discursos sobre educação ambiental, parece que existem alguns níveis de comunicação efetiva entre esses estratos discursivos, características comuns a quase todos os níveis discursivos. Um desses aspectos é a consciência de que precisamos transformar, revolucionar e mudar, o que implica necessariamente em que esquecer, abandonar e deixar para trás o mecanismo reducionista. (GRUN, 1996, p.101).

De modo geral, é sempre bom que a sociedade esteja supervisionando e impondo regras à exploração e ao crescimento de modo a garantir a qualidade de vida daqueles que vivem no espaço entorno onde se é extraído e processado os minerais e os recursos naturais que são retirados e explorados daquele local.

A ética entre as nações e os povos passa então a incorporar novas exigências com base numa percepção de mundo em que as ações sejam consideradas em suas consequências mais amplas, tanto no espaço quanto no tempo. Não é só o crime ou a guerra que ameaça a vida, mas também a forma como se gera, se distribui e se usa a riqueza, a forma como se trata a natureza. (BRASIL,1997, p.177).

A Educação Ambiental acaba reproduzindo uma linguagem linear e homogênea como padrão de boa conduta ecológica, de uma arte de fazer para o bem comum, de ser solidário, de ser correto, como uma “pregação” que se aproxima de uma educação dogmática e tradicional para além de um mero sentido comum (TRISTÃO, 2004).

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS CURRICULARES

A Política Nacional de Educação Ambiental (Lei no 9795/99) define Educação Ambiental como os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e ideias voltadas para a conservação e preservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, em seu art. 2º, discorre que

Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. (BRASIL, 2001).

Diversas abordagens complementares podem ser úteis para a fundamentação pedagógica da Educação Ambiental. Por exemplo, ressalta-se a importância da abordagem sistêmica, a qual permite uma compreensão das inter-relações de diversos subsistemas: natural, econômico, social, cultural, etc., que compõem o meio ambiente, conforme apresenta o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Esse programa define Educação Ambiental como:

[...] o nome que historicamente se convencionou dar às práticas educativas relacionadas à questão ambiental. Assim, Educação Ambiental designa uma qualidade especial que define uma classe de características que juntas permitem o reconhecimento de sua identidade, diante de uma Educação que antes não era ambiental. (BRASIL, 2005, p.9).

Tais documentos têm suma importância nas discussões sobre Educação Ambiental, pois foi a partir deles que começou a se delinear estudos e programas preocupados nas questões ambientais, e em inseri-los no contexto educacional brasileiro.

Destacamos que, ao se discutir Educação Ambiental, nem sempre esteve exposto para todos o peso da relação do mercado como interesse de pequenos grupos que querem se beneficiar com a extração de minério, de árvore ou de construção de grandes fazendas para criação de animais, que interferem na determinação das condições do meio ambiente. Nesse sentido, Sato defende que o termo deve ser considerado como

[...] um processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A Educação Ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida. (SATO, 2002, p. 23).

Com isso, é que deve ser visto a necessidade de crescer com mais precisão nas discussões dentro e fora das salas de aulas, envolvendo todo o processo educativo e incentivo de todos e da sociedade nessa causa.

A Lei 9.795/99 estabelece que a Educação Ambiental deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, respeitando em suas diretrizes nacionais aquelas a serem complementadas discricionariamente pelos estabelecimentos de ensino. Sobre a inclusão da Educação Ambiental no currículo escolar, Sato defende que:

Há diferentes formas de incluir a temática ambiental nos currículos escolares, como atividades artísticas, experiências práticas, atividades fora da sala de aula, produção de materiais locais, projetos ou qualquer outra atividade que conduza os alunos a serem reconhecidos como agentes ativos no processo que norteia a política ambientalista. Cabe aos professores, por intermédio de prática interdisciplinar, proporem novas metodologias que favoreçam a implementação da Educação Ambiental, sempre considerando o ambiente imediato, relacionado a exemplos de problemas atualizados. (SATO, 2002, p.25).

Portanto, a Educação Ambiental deve estar presente no currículo escolar em todas as disciplinas do ensino fundamental, assim deixando de ser só um tema transversal e passar a ser o foco da humanidade para se trabalhar com mais detalhe e ter mais cuidado com o meio ambiente.

3.1. A educação ambiental nas escolas

Os resultados do trabalho escolar no contexto do meio ambiente foram mais significativos, com a inclusão da Educação Ambiental como um valioso instrumento para elaborar e participar de uma avaliação da qualidade de ensino, incluindo as discussões sobre o meio ambiente nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde/PCN (BRASIL, 1997).

Segundo este documento, a inclusão do estudo da Educação Ambiental foi de grande valia para a implantação de políticas de gestão ambiental nas escolas e nos diferentes espaços sociais. Tendo como um dos desafios mediar conflitos de interesses entre vários atores sociais que agem sobre os meios físico e natural. Sobre os objetivos da Educação Ambiental nas escolas. Segundo Rocha,

[...] um dos objetivos da Educação Ambiental é disseminar a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania, torna-se necessário que todos os setores sociais sejam envolvidos nos programas, projetos e atividades promovidas em seu nome. (ROCHA, 2002, p.2).

A Educação Ambiental nos anos iniciais assume sua parte de como transportar para a sala de aula o compromisso com mudanças de valores, comportamentos, sentimentos e atitudes, que deve se realizar junto à totalidade dos habitantes de cada base territorial, de forma permanente, continuada. Baseando-se nos PCN,

[...] verifica-se que tratar a questão ambiental [...] abrange toda a complexidade da ação humana, onde os documentos ressaltam que se quanto às disciplinas do conhecimento ela é um tema transversal e interdisciplinar, nos setores de atuação da esfera pública ela só se consolida numa atuação do sistema como um todo. (BRASIL, 1997, p. 33).

Tem-se plena convicção que a Educação Ambiental em escolas é um forte recurso para a preservação da natureza, como também, um processo eficaz para a manutenção das espécies. Atualmente, a aceitação e disseminação desse tipo de trabalho é cada vez maior. Mediante este contexto, o processo educativo tomou-se de suma importância para o desenvolvimento de um programa prático e simples em defesa da vida.

Nesse sentido, entende-se que a Educação Ambiental não deve ser implantada como uma disciplina específica no currículo de ensino e sim ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, buscando o trabalho interdisciplinar entre as disciplinas do currículo escolar.

As escolas devem estimular a participação dos alunos nos estudos locais e regionais sobre saúde ambiental, inclusive água potável, saneamento, alimentação e os ecossistemas e nas atividades pertinentes, vinculando esse tipo de estudo. Ao realizar atividades proveniente e favorável à expansão da Educação Ambiental, o crescimento desses estudos nas escolas vem se destacando, conscientizando e tendo objetivo central nas atividades em Educação Ambiental.

É nesta perspectiva que a Educação Ambiental propõe trazer a problemática ambiental para dentro da escola, tem uma grande dificuldade uma vivência contínua as atividades nas aulas regulares, não se limitando a certas disciplinas e a algumas datas especiais como semana do meio ambiente ou fera de ciência.

As Diretrizes Curriculares Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a Educação Ambiental, em seu art. 26, discorre que § 7º "Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios" (BRASIL, 1996).

4. METODOLOGIA

Este estudo teve por finalidade realizar uma pesquisa aplicada, utilizando conhecimento da pesquisa básica para resolver problemas na Educação Ambiental. Classifica-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória (GIL, 2008) uma vez que se buscou um levantamento mais aprofundado sobre o tema Educação Ambiental, para melhor podermos compreendê-lo e levantar possíveis apontamentos.

Partiu-se da pesquisa bibliográfica, no momento em que se fez uso de materiais já elaborados: livros, artigos científicos, revistas, documentos eletrônicos e enciclopédias, na busca de conhecimentos já produzidos sobre as questões ambientais e sua relação com a escola. Posterior-

mente, partiu-se para a pesquisa de campo, do tipo estudo de caso, em duas escolas, por proporcionar maior familiaridade com o problema, tomando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele.

A abordagem da coleta de dados foi feita através de dois instrumentos: a observação das escolas e das salas de aulas; uma entrevista aplicada com questões abertas com os sujeitos envolvidos na pesquisa – os coordenadores das duas escolas e dois professores que lecionam ciências, nos referidos *locus*.

Como *locus* de pesquisa teve-se duas escolas municipais de ensino fundamental II, localizadas nos municípios de Maracanaú (escola A) e de Fortaleza (escola B). As escolas foram escolhidas pela proximidade e facilidade de acesso da pesquisadora. Ressalta-se que não tivemos objetivo comparativo entre as duas escolas, apenas descreveremos e analisaremos os dois contextos investigados. Tivemos quatro sujeitos envolvidos na pesquisa, dois coordenadores e dois professores. Para melhor compreensão, apresentamos a tabela a seguir:

<i>Locus</i>	Escola A	escola B
Localização	Maracanaú/CE	Fortaleza/CE
Sujeitos envolvidos	Coordenador (P1)	Coordenador (P2)
	Professor (P3)	Professor (P4)

Tabela elaborada pelas pesquisadoras.

4. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Neste tópico apresentamos os resultados obtidos na pesquisa de campo, a partir das observações feitas nos *locus*, escola A e escola B, e das entrevistas com os coordenadores e professores (P1, P2, P3 e P4) envolvidos no processo.

4.1. A educação ambiental no contexto escolar: observações iniciais

A escola A é localizada na periferia de Maracanaú, quase divisa com o município de Fortaleza. É uma escola ampla, com boa estrutura física. Uma escola que deu início às suas atividades no ano de 1993, funciona nos dois turnos, manhã e tarde e atende alunos do infantil II ao 9º ano.

Iniciamos as observações nessa escola com a informação de que existia um projeto de Educação Ambiental: a horta da escola. Nesse projeto, o professor levava os alunos para aprender a cuidar da horta; ensinava como plantar

as sementes, regar, os materiais que eles deveriam usar no manejo, etc. Percebemos que o projeto já estava bem encaminhado, pois já havia sido feito jarros com garrafas pet e estavam expostos na escola. No entanto, observamos também que existiam plantas mortas nesses mesmos jarros, dando uma ideia de que não tinha havido continuidade para tais ações.

Em um segundo momento constatou-se que a escola tinha um projeto que queria ir mais além de dentro da escola, junto com a comunidade local do bairro. O projeto escolar da horta iria ser desenvolvido no canteiro central da avenida em frente à escola. O projeto tinha o mesmo objetivo inicial, só que agora ampliado para a comunidade como um todo: criar e cultivar uma horta, aproveitando cada espaço para cultivar pequenas plantações de verduras e plantas medicinais, que serviriam para o consumo da comunidade. A escola queria mostrar seu projeto à comunidade local.

Em outra visita de observação, descobrimos que a escola não poderia continuar o projeto,

por motivo de ter sido cancelado a verba para o projeto. A escola sentiu a dificuldade de dar andamento ao projeto, a horta da escola era um terreno alugado e por motivo de verba não passada para o proprietário do terreno, não teve como dar andamento na continuação da horta. No caso do projeto com a comunidade, o de fazer a horta no canteiro da avenida, não saiu nem do papel pelos mesmos motivos citados. Com essa dificuldade de repasse de recursos, a escola não continuou o trabalho, encerrando todo o projeto.

A escola B localiza-se no município de Fortaleza. É uma escola de grande porte, com boa estrutura física. É uma escola nova, que foi inaugurada há pouco tempo, ainda no ano de 2016. Funciona em tempo integral e atende aproximadamente a 430 alunos, do 6º ao 9º ano.

Nesta escola descobrimos que existia um projeto relacionado à Educação Ambiental em andamento, na verdade, bem inicial, pois a escola tem menos de um ano de funcionamento. Um dos projetos que estava sendo trabalhado era da reciclagem de revista e jornais, que inclusive tinha sido feito as lembrancinhas do dia das mães; jarros com papel reciclado.

Esses projetos são desenvolvidos na forma de oficinas. São feitas frequentemente com os alunos e não acontecem apenas nas aulas de ciências, pois existe dentro da escola um trabalho interdisciplinar que junta dois professores de áreas diferentes. É formado uma dupla de professores que cria uma disciplina eletiva³ e desenvolve dentro do bimestre com os alunos que se interessam em participar. Na escola, existem diferentes eletivas, com temas bastante distintos.

Em uma dessas eletivas, além do trabalho com a reciclagem de papel, foi trabalhado um projeto de feira de ciência e surgiu um projeto da escola em que os alunos desenvolveram um protetor solar natural e uma farinha, feita da casca da abóbora, que serve como suplemento alimentar para humanos. Esse tipo de projeto não fica só dentro da escola, sendo apresentado em outras feiras de ciência fora da escola.

Como a escola B estava iniciando seus projetos não tinha nada registrado, mas pelo que foi observado, existem muitos projetos a serem feitos, pois a equipe demonstrou bastante envolvimento no planejamento e desenvolvimento desse tipo de atividade que envolve toda a comunidade escolar.

A partir das observações dos contextos escolares descritos acima percebemos que a Educação Ambiental não é uma das prioridades fundamentais dentro das escolas, pois o que foi observado nas escolas A e B é que até existe projeto para ser trabalhado, mas existem muitas barreiras a respeito da Educação Ambiental que precisa ser trabalhado com mais precisão. Na escola A percebemos a falta de continuidade de projetos interessantes que teriam a intenção de ajudar a comunidade em seu entorno. Essa ideia acaba reforçando o que Fonseca (2009, p.221) afirma, de que “[...] a escola há muito tempo já deixou de cumprir seu papel. O que vemos hoje em dia é um total descompromisso para com o ensino”. No caso da escola A, isso ocorreu por falta de interesse e do repasse de recursos financeiros por parte dos programas e instâncias maiores à escola.

Para Fonseca (2009, p.32) é preciso que haja interesse em fazer os projetos acontecerem efetivamente, e além disso

[...] é preciso considerar que o trabalho com os conteúdos ambientais não é tão simples como se apresenta à primeira vista. Pois existem grandes barreiras encontradas pela escola em se trabalhar a questão ambiental, mesmo sendo pequenos projetos que poderia ajudar uma pequena comunidade não podem ser concluídos por falta de recursos.

Na escola B, apesar do pouco tempo de funcionamento, observamos um maior envolvimento em fazer os projetos acontecerem. Por se tratar de uma escola nova, talvez não aconteça o corte de verbas, pois de certa forma, deve ser interesse por parte do gestor do município fazer esse novo modelo (escola de tempo integral) de escola funcionar, já que elas estão em período de teste. Nessa escola, a Educação Ambiental parece fazer parte do cotidiano

³ São disciplinas que fazem parte do currículo diferenciado das Escolas de Tempo Integral.

escolar, sem estar atrelada, prioritariamente à disciplina de ciências, uma vez que eles buscam trabalhar de maneira interdisciplinar.

Um caminho percebido por esta perspectiva crítica é o da ampliação do ambiente educativo para além dos muros da escola superando a fragmentação e a dualidade que tradicionalmente não se complementam entre educação formal (escolar) e não formal. É o processo educativo de a escola estar integrada, interagindo com os movimentos externos a ela, presentes nas comunidades. Isso se contextualiza no processo formativo das ações cotidianas de constituição da realidade próxima, local, na comunidade à qual a escola está inserida, mas sem perder o sentido que esta realidade próxima é influenciada e influi na constituição da realidade global. (GUIMARÃES, 2004, p. 90).

A visão do grupo docente da escola B parece ter uma visão interdisciplinar da Educação Ambiental e que contribui para a formação da consciência ambiental, não só dos alunos, mas de toda a comunidade escolar.

4.2. A educação ambiental a partir das concepções dos professores: as entrevistas

A pesquisa também foi realizada por meio de entrevistas com duas coordenadoras (P1 e P2) e dois professores do ensino fundamental II (P3 e P4), com conteúdo de nove perguntas abertas a respeito do tema em questão sendo quatro para coordenadores e cinco para as professoras. As entrevistas foram realizadas dentro das salas de aula, na hora do intervalo e no final do expediente.

A primeira questão feita aos coordenadores está relacionada ao papel que eles exercem nos projetos escolares: "Qual é o papel do gestor nesses projetos que abordam a temática meio ambiente?" De acordo com as respostas, P1 cita a necessidade de envolver não só os alunos, mas os funcionários e a comunidade que a questão ambiental é um fator importante para todos e que influenciam nossas vidas. P2 afirma que o coordenador tem papel de auxiliar os professores a pensar uma forma lúdica de mostrar a necessidade de cuidarmos do meio ambiente.

Segundo Guimarães (2004), a implantação da gestão ambiental, em qualquer que seja o espaço, pode representar um processo de ampliação do espaço político público, voltado para as transformações sociais em direção à sustentabilidade ambiental. Percebemos que ambas as coordenadoras demonstram conhecer a importância de, junto aos projetos desenvolvidos pelos professores, viabilizar e pensar em estratégias para contribuir com a inclusão da Educação Ambiental no cotidiano escolar, de maneira a envolver toda a comunidade escolar.

Trazer a realidade de fora da escola para dentro e retornando com ações educativas na comunidade é o pressuposto de uma abordagem relacional, que promove um ambiente educativo propício para o desenvolvimento de uma educação ambiental em seu caráter crítico, que se inicia na escola, mas se realiza para além de seus muros (GUIMARÃES, 2004).

A segunda pergunta foi: "Que iniciativas simples poderiam tornar a escola mais responsável do ponto de vista ambiental? P1 cita várias ações que são enfatizadas no cotidiano da escola e outras que possam vir acontecer, "Orientar os alunos a reciclar o lixo produzido por eles dentro da escola, não deixar as torneiras pingando, usar menos copos descartáveis, usar mais luz natural nas salas, em vez de energia elétrica e muitas outras mudanças simples, mas que funcionam" (fala de P1). Já P2 responde de forma mais abrangente e com estreita relação com as aulas e projetos que acontecem na escola, citando "[...] campanhas de proteção ao meio ambiente, trazendo palestras abordando o tema em questão, aulas direcionada ao tema". (fala de P2).

De acordo com as respostas das coordenadoras, nas duas escolas existem essas iniciativas, na medida em que os projetos desenvolvidos tenham esse objetivo de conscientização ambiental. Sobre a presença da Educação Ambiental nas escolas, Guimarães (2004, p.27) afirma que

[...] a Educação Ambiental (EA) vem se disseminando no ambiente escolar brasileiro. Já não é mais raro, diria até que já é bem comum, termos iniciativas reconhecidas

pela comunidade escolar como sendo de EA. De acordo com o que foi visto e apresentado o termo orientação está distante da prática por existir barreiras que não deixam ver a realidade.

A terceira questão foi sobre o tema meio ambiente no ambiente escolar: “Na sua avaliação, atualmente o tema meio ambiente está mais presente nas escolas?”. Ambas responderam que o tema meio ambiente está bastante presente na escola, pois a realidade do momento em que se vive exige que haja discussões, debates, diálogos que visem uma mudança de postura para superar a crise do ambiente. As coordenadoras parecem conhecer que a escola deve cumprir esse papel de conscientizar seus alunos nesse momento de crise ambiental e que exige novas posturas sustentáveis, mas seus discursos são superficiais e estão restritos às aulas desenvolvidas ou a pequenas ações dentro da escola.

A quarta questão trata do ponto da parte prática do desenvolvimento dessas ações e projetos “A escola sente dificuldade para ensinar educação ambiental aos alunos?”. As respostas das coordenadoras são bem diferentes, enquanto P1 relaciona as dificuldades com o professor que está à frente das aulas e projetos ou com o não envolvimento dos pais, P2 defende que não existe grandes dificuldades, pois este tema é bastante discutido nos livros didáticos utilizados na escola, além de ser uma preocupação de todos os professores.

Segundo Tristão (2004, p. 66):

O papel da escola é construir valores e estratégias que possibilitem aos/às estudantes a determinarem o que é melhor conservar em sua herança cultural, natural e econômica para se alcançar um nível de sustentabilidade na comunidade local que contribui, ao mesmo tempo, com objetivo em escala nacional e global.

Podemos dizer que na concepção dos coordenadores existe consciência por parte da escola e do grupo gestor e docente que é necessário englobar questões ambientais dentro da escola, mas que estejam ligados a objetivos mais amplos, e que possam ser levados para fora das

escolas. Percebemos que a maior dificuldade é em colocar esses projetos e planos em prática, pois nem sempre acontece do jeito que foi pensado anteriormente.

Na entrevista com os professores, iniciamos com a seguinte pergunta: “Por que ensinar Educação Ambiental?”. P3 respondeu que a Educação Ambiental é de grande importância e precisa ser abordada nos colégios, para que, com isso, todos os cidadãos da sociedade formem uma consciência ambiental e consigam ter atitudes mais responsáveis com relação ao meio ambiente. P4 defende que é necessário conscientizar os alunos na questão da preservação do meio ambiente e torná-los multiplicadores dos conhecimentos adquiridos em sala de aula e protagonista a ponto de alertarem as pessoas a não pensar só em si e sim nas gerações futuras.

[...] o adjetivo “ambiental” tempera essa relação inserindo a percepção sobre a natureza e a forma como os humanos interagem entre si com ela. Precisamos interagir com a questão ambiental, não só saber mais conhecer profundamente sobre o assunto, para obter conhecimento e passar a sabedoria para nossas futuras gerações. (SEGURA, 2001, p 43).

Observamos nas falas das professoras uma ideia de Educação Ambiental relacionada com a sustentabilidade e com a preocupação com as gerações futuras, com a formação do aluno em cidadãos conscientes de suas ações e solidários com o próximo. Sobre isso, Tristão (2004, p. 256) afirma que

A Educação Ambiental, mesmo querendo dizer o contrário, reproduz uma linguagem linear e homogênea como padrão de boa conduta ecológica, de uma arte de fazer para o bem comum, em nome da solidariedade, de uma “pregação” que se aproxima de uma educação dogmática e tradicional para além de um mero sentido comum.

Prosseguindo com a pergunta “Como é possível fazer isso em sala de aula?”, P3 acredita que o professor deve utilizar metodologias criativas para obter a atenção e participação de todos os alunos, promovendo a conscientização am-

biental. Ela cita como uma boa estratégia as aulas de campo, externas à escola, que levam os alunos a outros ambientes que eles têm contato com a natureza (zoológicos, parques, praças, etc.). O pátio da escola também é citado por P3 como um ambiente que propicia o contato dos alunos com a natureza, onde as explicações, juntamente com o contato com os recursos naturais, são de extrema importância no processo de conscientização ambiental. A professora P4 sugere que os projetos trabalhem dicas de cuidar, economizar e preservar não só o ambiente escolar, mas também em casa, na rua, na praça e principalmente a higiene pessoal.

Não há dúvida de que é um grande passo propor a inserção da dimensão ambiental – mais do que inserir a temática ambiental – como um tema transversal no currículo, com abordagem inter e transdisciplinar, utilizando metodologia de projetos e de planos de ação coletiva junto da comunidade escolar, conformando uma rede de saberes necessários para o enfrentamento da complexidade e da urgência da transformação que almejamos. (OLIVEIRA, 2007, p.107).

Para a autora, mesmo com essa visão da importância de se trabalhar Educação Ambiental na escola de forma a envolver todas as disciplinas, as dificuldades continuarão a ser enormes se outros âmbitos não forem mobilizados para esta enorme tarefa: a organização e o funcionamento das escolas e a necessária formação ambiental dos professores que estão envolvidos nesse processo de conscientização ambiental.

Ao questionarmos aos professores: “Você sente dificuldade para ensinar educação ambiental em sala de aula?”, P3 afirma que existem muitos obstáculos para trabalhar com questão ambiental. Uma delas é a falta de condições de trabalho, que acaba sendo a grande dificuldade. Todos os projetos dependem de condições básicas necessárias para que tenha sucesso, como materiais disponíveis para colocar em prática o que foi planejado, além de mais tempo dentro da grade curricular para desenvolvê-los. A professora P4 não aponta grandes

dificuldades, ela enfatiza que é fácil ensinar o que ela quer que eles aprendam, mas difícil é eles tornarem consciência da importância do cuidar do meio ambiente, a começar pelo entorno deles.

Essa fala de P4 nos chama atenção para a gravidade dos alunos não conhecerem sobre a questão ambiental, não por falta de projetos, campanhas e aulas, mas por falta de interesse mesmo ou até mesmo de se perceber como parte desse ambiente. Só tomamos conhecimento sobre o assunto quando a natureza responde com grandes problemas ambientais, com falta de água nas nossas casas, o racionamento de energia, a seca dos grandes rios, enchente destruindo grandes cidades, etc. Enfim, é preciso que os alunos compreendam a importância das ações deles que causam no ambiente que eles estão.

Sobre isso, Narcizo afirma que:

[...] as dificuldades são grandes quando se quer trabalhar verdadeiramente a Educação Ambiental, mas precisam ser enfrentadas, pois sabemos que a maioria dos nossos problemas ambientais tem suas raízes em fatores socioeconômicos, políticos e culturais, e que não podem ser previstos ou resolvidos por meios puramente tecnológicos. Daí a grande importância da inserção da Educação Ambiental nas escolas, a fim de conscientizar nossos alunos e ajudá-los a se tornarem cidadãos ecologicamente corretos (NARCIZO, 2009, p. 89).

Já ao indagarmos “Com que recursos pode ensinar educação ambiental?”, P3 responde: “[...] com projetos ambientais, vídeos, a redução no desperdício de água, entre outras atitudes que contribuem com o meio ambiente, são ações que devem ser solucionadas no colégio e nas residências dos alunos” (fala de P3). A professora P4 cita o uso de documentários, na literatura complementar e práticas de aula de campo.

Acreditamos que existem várias possibilidades de se trabalhar com Educação Ambiental na escola colocando em prática conceitos trabalhados nas aulas. Um exemplo disso é a prática da coleta seletiva dentro da escola, ensinando os alunos a necessidade de trabalharem

na prática para levar a coleta para dentro de outros ambientes. Não observamos esse tipo de ideia em nenhuma das duas escolas. Tristão (2004, p.66) afirma que “[...] a escola tende a reproduzir a cultura da insustentabilidade, intensificando os problemas ambientais e de desenvolvimento mais do que estimulando os/as estudantes a trabalharem em busca de soluções”.

A última pergunta diz respeito a “O que ajuda e o que dificulta em aplicar educação ambiental?”. P3 afirma que “o maior objetivo é tentar criar uma nova mentalidade de como usufruir dos recursos oferecidos pela natureza, criando assim um novo modelo de comportamento, buscando um equilíbrio entre o homem e o ambiente [...]” (fala de P3). O professor ainda enfatiza a responsabilidade dos educadores na formação cidadã dos alunos, e aponta como algo que dificulta o não envolvimento de todos nesse processo de Educação Ambiental. P4 afirma que o que ajuda é por ser um conteúdo que faz parte da realidade e por ser fácil de ser abordado, por manter estreita relação com a vida dos alunos, mas a dificuldade está em fazê-los por em prática o que lhe foi ensinado na escola.

Educação Ambiental no âmbito escolar deve ser tratada como científica, ou seja, deve ser uma disciplina que atue separadamente de outras, pois hoje é tida como um tema transversal e que muitas vezes se torna esquecido, devido ao fato de os educandos ficarem presos aos conteúdos que lhes são estabelecidos e que na maioria das vezes são tão extensos que o mesmo não consegue concluí-los até o fim do ano letivo, e muitos professores não se sentem na obrigação da aplicação de um tema transversal, embora este seja de extrema importância. (CUBA, 2010, p. 24).

Esse autor citado defende que a Educação Ambiental deve ser posta na escola de outra forma, assumindo um caráter disciplinar, pois como ela está inserida na escola atual não está conseguindo alcançar os objetivos iniciais que é de formar cidadãos conscientes do seu papel na conservação do meio ambiente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental é uma necessidade atual. Diante dos contextos pesquisados, podemos concluir que a Educação Ambiental no contexto escolar do ensino fundamental não está sendo desenvolvida como deveria, pois não há efetivamente o desenvolvimento de uma prática educativa que integre as disciplinas e nem que reconheça a Educação Ambiental como disciplina curricular. O modo como a Educação Ambiental é praticada nas escolas e nas salas de aulas é apenas através de projeto extracurricular, sem continuidade, descontextualizado, fragmentado e desarticulado e que muitas vezes não acontecem na prática. Os professores não recebem estímulos, e a comunidade escolar não dá o suporte que deveria de modo a deixar uma grande lacuna de conhecimento para os alunos tomando-se apenas ouvintes e não praticantes, quando deveriam ser estimulados através de atividades e projetos a exercer essa consciência a partir de sua realidade e comunidade.

Outro fato apontado na nossa pesquisa é que as escolas têm projetos bem planejados, mas não têm condições de oferecer o desenvolvimento de uma Educação Ambiental de boa qualidade. Verificou-se que o conjunto escolar pesquisado (professores e coordenadores), embora saiba da importância da Educação Ambiental, existe uma preocupação por parte das escolas em trabalhar esses temas, mas não há recurso para desenvolver o projeto, só existe aula teórica, sem relação com o conhecimento na prática. Desse modo, os professores não conseguem transformar os estudantes em cidadãos conscientes dos problemas ambientais, pois existem grandes barreiras para se trabalhar o projeto dentro do ensino fundamental. Para os coordenadores, os projetos são grandes benefícios para a escola e para a comunidade, mas relatam que sente dificuldade para trabalhar com mais precisão dentro e fora da escola até mesmo por não ter verbas.

De uma forma geral, podemos evidenciar que existem grandes desafios no ensino fundamental quanto à Educação Ambiental. As es-

colas pesquisadas não estão preparadas para aplicar em qualquer disciplina sobre a questão ambiental, pois sentem muita dificuldade para trabalhar o tema. Faz-se necessário muitas discussões acerca do tema, articulação de ações educativas, condições adequadas e capacitações aos educadores para que possam trabalhar temas e atividades, de maneira que possibilite a conscientização dos alunos e desenvolva a criatividade dos mesmos, gerando novos conceitos e valores sobre a natureza, contribuindo para a real preservação do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei 9.394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais:** meio ambiente e saúde. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Lei n. 9.795/1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>>. Acesso em: nov/2016.
- Brasil. Ministério da Educação. **Propostas de Diretrizes da Educação Ambiental para o ensino formal** – Resultado do II Encontro Nacional de representantes de EA das Secretarias Estaduais e Municipais (capitais) de Educação – 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>. Acesso em: nov/2016
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental** – ProNEA. 3.ed. Brasília: MEC/MMA, 2005.102 p.
- CUBA, M. A. Educação ambiental nas escolas. **ECCOM**, v. 1, n. 2, p. 23-31, jul./dez., 2010.
- FONSECA, A. **A Educação ambiental na escola pública:** entrelaçando saberes, unificando conteúdos. São Paulo: Bliiblioteca24horas, 2009.
- GRUN, M. **Ética e educação ambiental:** a conexão necessária. Campinas, SP: Papirus Editora, 1996.
- GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais.** 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- NARCIZO, K.R. dos S. Uma análise sobre a importância de trabalhar educação ambiental nas escolas. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. 22, janeiro a julho de 2009.
- ROCHA, W. E. A. **Educação ambiental: um desafio conquistado dia a dia.** 2002. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental>>. Acesso em: outubro/2016.
- SATO, M. **Educação Ambiental.** São Carlos: Rima, 2002.
- SEGURA, D.D.S. **Educação Ambiental na escola pública:** da curiosidade ingênua a consciência crítica. São Paulo: Annablume, 2001.
- TRISTÃO, M. **A educação ambiental na formação de professores:** redes de saberes. São Paulo: Annablume, 2004.
- OLIVEIRA, H. T. Educação ambiental – ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão? In: MELLO, S. S. de; TRAJBER, R. (coordenação). **Vamos cuidar do Brasil:** conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Ministério da Educação/ Ministério do Meio Ambiente: UNESCO, 2007.

Recebido em 10/08/2017

Aprovado em 14 /11/2017

A CONTRIBUIÇÃO DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL NA CIDADE DE EUSÉBIO/CE

(THE CONTRIBUTION OF PLAYFUL ON CHILD SOCIOCOGNITIVE DEVELOPMENT: A CASE STUDY IN A MUNICIPAL PUBLIC SCHOOL IN THE CITY OF EUSÉBIO / CE)

NATHALLY JANOT SILVA¹
LUCÍOLA LIMA CAMINHA PEQUENO²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo investigar como o lúdico pode contribuir no desenvolvimento sociocognitivo da criança na educação infantil, na faixa etária de cinco anos de idade. Nessa idade, a criança começa a buscar novas formas de comunicação e interação, onde a utilização do lúdico é uma ferramenta que pode contribuir no desenvolvimento social e cultural da criança. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, e com o uso da pesquisa bibliográfica, o estudo de caso, bem como as observações de campo, foi realizado in loco, a escola pública do município de Eusébio-Ce, situada no bairro Santa Clara. O instrumento de coleta de dados foi um questionário aberto semi-estruturado aplicado aos professores das turmas de Educação Infantil e outro para o coordenador da escola, mediante as observações em sala de aula. Após a realização da pesquisa bibliográfica, do estudo de caso e das aplicações dos questionários, pode-se verificar que a escola e os professores vêm no lúdico um instrumento importante para o desenvolvimento infantil e que essa metodologia é aplicada para facilitar a aprendizagem, a interação e afetividade das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Lúdico. Desenvolvimento sociocognitivo. Brincadeiras. Jogos.

ABSTRACT

This article aims to investigate how playful can contribute in developing sociocognitive of children in early childhood education, at the age of five years old. At that age, the child begins to seek new forms of communication and interaction, where the use of the playful is a tool that can contribute to the social and cultural development of the child. The survey had a qualitative approach, and with the use of the bibliographical research, case study, as well as field observations, it was carried out on the spot, the public school of the municipality of Eusébio-Ce, situated in Santa Clara neighborhood. The data collection instrument was a semi-structured questionnaire open applied to teachers of Kindergarten classes and one for the school coordinator, through classroom observations. After the realization of the bibliographical research, case study and application of the questionnaires, you can check that the school and the teachers come in playful an important tool for child development and that this methodology is applied to facilitate learning the interaction and affection of children.

Keywords: Child Education. Playful. Sociocognitive development. Jokes. Games.

¹ Graduada em Pedagogia (FATE). E-mail: nathallyjanot@gmail.com

² Professora do curso de Pedagogia da FATE. E-mail: luciola.pequeno@fate.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A brincadeira e o uso do lúdico fazem parte da cultura humana e estão enraizados em nossa vivência, desde que começamos a entender o mundo começamos a brincar. Depois que deixamos de sermos crianças é que pensamos diferente, mas a brincadeira sempre esteve presente em nosso desenvolvimento social e cognitivo. No sentido mais amplo, podemos dizer que o jogo lúdico é usado pelo professor para o desenvolvimento geral da criança, num sentido mais restrito, o lúdico pode ser usado como material que possibilite a aquisição dos conteúdos específicos ou habilidades intelectuais.

A Educação Infantil é a etapa da educação na qual a criança começa a desenvolver suas habilidades e a despertar seu lado cognitivo, segundo Vygotsky (1984) é nessa fase que a criança interage melhor e aprende a conviver em sociedade, deixando de ter apenas a presença dos familiares e buscando outras formas de comunicação e interação, por isso esta pesquisa se mostra importante para a sociedade, educadores e pais, pois, ressalta a relevância de se utilizar o lúdico para proporcionar o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo, motor e social da criança.

Por trabalhar com Educação Infantil, pensamos ser importante debater sobre o tema em questão, por saber que o lúdico faz parte da rotina desse segmento da educação e é papel da escola despertar o interesse da criança para a aprendizagem, bem como proporcionar um ambiente favorável a essas atividades.

Por se tratar da primeira etapa da educação básica, o objetivo geral dessa pesquisa é investigar como o lúdico pode contribuir para o desenvolvimento sociocognitivo das crianças na Educação Infantil, tendo como referência a turma do Infantil V. Os objetivos específicos buscam refletir sobre o lúdico na educação, identificar como os docentes e gestores concebem a importância do lúdico no desenvolvimento infantil e conhecer as formas em que o lúdico é trabalhado na escola.

Desta forma, o *lócus* deste artigo é uma escola pública municipal, localizada no bairro Santa Clara, Eusébio – Ceará, que trabalha desde a Educação Infantil IV ao 9º ano do Ensino Fundamental. O estudo realizado foi resultado de uma pesquisa qualitativa de estudos bibliográficos, bem como observações em campo e como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário aberto semi-estruturado para os professores das salas de Educação Infantil IV e V, também com o coordenador e observações feitas na sala de Infantil V. No desenvolver deste trabalho foram abordados os seguintes aspectos: o histórico do lúdico na educação, o desenvolvimento sociocognitivo através do lúdico e a utilização do lúdico como recurso pedagógico na Educação Infantil.

2. A HISTÓRIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO

Os modelos e maneiras de desenvolvimento lúdico, ou seja, os jogos e brincadeiras, que temos no Brasil é uma mistura das diferentes raças e etnias que aqui habitaram e que nos enriqueceram com suas culturas.

Um exemplo disso é a cultura indígena, na qual os índios ensinavam seus filhos a caçar, a pescar, a brincar, etc., essa forma de aprendizado é uma forma lúdica e prazerosa de aprender, porque eles estavam aprendendo de maneira concreta. Outro exemplo é o da cultura africana, na qual as crianças criavam seus próprios brinquedos e utilizavam recursos naturais para fazê-los. Fazem parte dessa herança cultural as brincadeiras de roda, bolinhas de gude, pular corda, pião, peteca, pular elástico, escravos de Jô, entre outros.

A interação do jogo com a educação já vem de muito tempo, desde a Grécia e Roma, pois os gregos e romanos usavam os jogos para educar suas crianças.

Segundo Kishimoto (1999, p.15):

A tradicionalidade e universalidade dos jogos assentam-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Oriente, brincaram de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas e até

hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Esses jogos foram transmitidos de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil.

Segundo a autora acima citada a história dos jogos e brincadeiras se passou de geração em geração através da oralidade e da diversidade cultural alterando apenas as nomenclaturas e as formas de se brincar e jogar.

Entre as civilizações egípcias, romanas, gregas e maias os jogos eram utilizados para a geração mais velha para ensinar os mais jovens, valores e conhecimentos. As brincadeiras fazem parte da história da humanidade e marcaram a cultura de países e povos.

Historicamente, o ser humano sempre brincou, o que evoluiu ao longo dos tempos foram as formas, os espaços, os tempos e os objetos do brincar.

Vale ressaltar, que essas brincadeiras eram uma forma de preparar as crianças para a vida adulta, isso falando dos jogos de lutas, que preparavam os meninos para se tornarem soldados guerreiros, como exemplo de Grécia e Roma antiga, diferentemente dos dias atuais, onde os jogos e as brincadeiras são utilizados para o melhor desenvolvimento da criança como um todo.

2.1. A CULTURA DO BRINCAR

Essa cultura do brincar vem desde a Grécia e da Roma Antiga, foram de lá, os primeiros estudos realizados sobre os jogos como forma de educar e preparar as crianças para atividades sérias.

Durante o cristianismo, o jogo foi posto de lado; pois os dogmas cristãos valorizavam a memorização e a obediência. Somente durante o renascimento, é que a cultura do jogo (brincar), volta a ser praticada, e é colocado em destaque o jogo educativo. Mas, é no início do século XVIII que o jogo e a ação do brincar, começam a fazer parte da história da educação infantil e se expande até o início do século XX.

Kishimoto (2016, p.28) comenta que:

O jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de história, geografia e outros a partir do renascimento, o período de compulsão lúdica. O renascimento vê a brincadeira como uma conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao entender as necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica ao conteúdo

Para que o jogo e a brincadeira se tornem fermentos de contribuição é preciso que os professores se proponham a aguçar a curiosidade e a criatividade das crianças, através da sua intervenção como orientadora, para que as crianças atinjam o objetivo desejado.

Segundo Kishimoto (2016) uso do jogo educativo se relaciona a duas funções: a função lúdica, que é quando o jogo proporciona a diversão e o prazer, e a função educativa, quando o jogo é usado para ensinar alguma coisa que complete o ser em seus conhecimentos. É necessário que haja equilíbrio entre essas duas funções, para que haja o aprendizado.

A cultura do brincar precisa deixar de ser um processo reflexivo para ser um processo vivido; e ser vista como uma atitude de desenvolvimento, e que deve ser instituída em todas as propostas educacionais.

Para Santos (2001), não basta apenas se pensar em projetos voltados à ludicidade é preciso resgatar seu valor histórico; é necessário que se faça compreender os efeitos que as atividades lúdicas provocam no comportamento do ser humano.

É preciso compreender que a atividade lúdica, a ação de brincar, não apenas como uma distração ou lazer é necessário entender que o brincar transforma e contribui para o desenvolvimento da criança como um todo.

3. O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Até meados do século XIX, não se pensava em atender crianças em creches, parques infantis ou jardim de infância, somente a partir da segunda metade do século XIX, com a proclamação da República, é que foram criadas condições para um desenvolvimento cultural e tecnológico no país, bem como o pensar em uma política educacional voltada para a infância.

De acordo com Oliveira *et al* (2012), no início do século XX, com os movimentos operários e a imensa contratação pelas fabricas de homens e mulheres, crescem a exigência de locais para guarda e atendimento das crianças, foram surgindo assim, as creches, escolas maternais e parques infantis para atender a demanda.

Com a Constituição Federal de 1988, a educação em creches e pré-escolas foi reconhecida como um direito da criança e um dever do Estado; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), colocou a Educação Infantil como etapa inicial da educação básica, fortalecendo assim, uma política pública voltada para a Educação Infantil; visto que até meados do século XIX nosso país não possuía um atendimento específico para crianças; creches, parques infantis ou jardins de infância eram iniciativas das empresas para garantir a permanência dos operários contratados pelas fábricas.

No artigo 29 da seção II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) diz que:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade. (BRASIL, 1996).

Portanto, é função da Educação Infantil, promover o acesso da criança a uma educação voltada para o seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, ou seja, con-

tribuindo para o desenvolvimento sociocognitivo da criança, promovendo as interações sociais na vida desses pequenos seres.

Nesse contexto, vários estudos se evidenciaram e abordaram diferentes concepções no que tange ao desenvolvimento infantil, dentre esses estudos, destaca-se as teorias de Piaget (1978) e Vygotsky (1984). Estes discorrem sobre as fases e/ou estágios pelos quais as crianças passam e vão realçando habilidades de leitura, escrita motora, enfim, adquirem conhecimentos através de suas relações com o meio e com as pessoas com as quais interagem, ou seja, o sociocognitivo no qual está diretamente ligado ao aprendizado, ao conhecimento relacionado com a interação social.

Para Piaget (1978), o desenvolvimento cognitivo ocorre através de estágios, nos quais em cada um deles se desenvolvem formas diferentes de pensar e de se responder ao ambiente; podendo variar de um contexto para outro.

O primeiro estágio é o sensório-motor, que ocorre do nascimento até o aparecimento da linguagem por volta de 1 ano e meio a 2 anos. O segundo estágio é o período pré-operatório ou da inteligência representativa, que vai dos 2 anos até aos 7, 8 anos de idade e o período das operações concretas, que ocorre dos 7 aos 11, 12 anos. O terceiro estágio é o das operações formais, ocorre em dois períodos seqüenciados, dos 11 aos 12 anos e dos 12 até os 15, 16 anos. As crianças de 5 anos encontram-se então no período pré-operatório; nesse período a criança busca fazer uma imitação exata do real, é nessa fase que há uma passagem do egocentrismo para a inicialização da reciprocidade, quando é ideal se trabalhar as noções de responsabilidade, limites e regras, a oralidade, a socialização, a motricidade, o desenho, entre outros.

Vygotsky (1987), acreditava que as crianças aprendem à medida que são submetidas a experiências durante as suas relações familiares e sociais; construindo seu pensamento e conhecimento através de suas ações e das ações dos outros, ou seja, o mesmo afirma que o

conhecimento é construído através das interações sociais, a partir daí a criança começa a observar melhor o mundo, a compreendê-lo e a querer modificá-lo.

Para Piaget (1978), a assimilação e acomodação são processos importantes no desenvolvimento da inteligência. Piaget ao longo do desenvolvimento infantil observa três sistemas sucessivos de jogos: o de exercício, simbólico e o de regras. O jogo de exercício é aquele em que a criança realiza ações e manipulações de atividades motoras, como balançar um chovalho por exemplo. Quando a criança começa a diminuir os exercícios práticos e passa a dar uma nova função ao objeto de acordo com sua imaginação são os jogos simbólicos, por exemplo, quando uma menina brinca de mãe e filha com a boneca, futuramente os jogos de exercício começam a adquirir regras e denominam-se jogos de regras. Para o autor, o conhecimento é constituído na relação entre o homem com o meio; sujeito e objeto; transformando o real, concreto em objeto de conhecimento, ou seja, a uma acomodação ao objeto. Na fase pré-operatória, a criança começa a desenvolver seu intelecto de forma a imitar a realidade, é a chamada fase simbólica, quando também é iniciada a vida escolar.

Piaget (1978) e Vygotsky (1984), se destacam por defenderem que o conhecimento ocorre por um processo de construção entre sujeito e ambiente e das interações sociais que ocorrem na vida da criança; verifica-se que as duas teorias se completam no que diz respeito à psicologia do desenvolvimento.

Os jogos de exercício vão desde o nascimento até um ano e meio. Esses jogos caracterizam os estágios do desenvolvimento pré-verbal; mas podem aparecer durante toda a infância, quando surgem novos desafios. Nesta fase distinguem-se duas categorias de jogos de exercícios: os sensório-motores, no qual a criança reproduz uma conduta adaptada e os jogos de exercício de pensamento, no qual as crianças passam pela fase dos porquês, fazendo perguntas o tempo todo. Os jogos simbólicos caracterizam a fase que vai desde o momen-

to em que surge a linguagem, mais ou menos 1 ano e meio de idade, até os 6-7 anos. Nesse período, a criança é capaz de imaginar um objeto ausente; fazer uma representação fictícia. Os jogos de regras vão dos 6-7 anos em diante; a partir dessa fase, as regras vão surgir como elemento novo nas atividades lúdicas. Há um desenvolvimento perceptível em relação à afetividade da criança, a socialização e a reciprocidade, segundo Piaget (1978).

Para Vygotsky (1984), a brincadeira possui dois elementos importantes, a criatividade e as regras. O autor diz que a brincadeira é uma atividade que predomina nos primeiros anos de vida e constitui fonte de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) foi um conceito criado por Vygotsky para explicar que uma criança aprende com auxílio de adulto.

Vygotsky (1984, p.281) defendia:

É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início relações sociais.

Nessa visão, percebe-se que as crianças aprendem com a interação entre outras crianças e os adultos; numa relação social, que proporciona interação e comunicação como forma de aquisição cultural e aprendizagem. E a atividade lúdica contribui para aprendizagem relacionando situações reais e irreais, possibilitando as crianças expressarem seus desejos.

Nessa perspectiva, entende-se que a criança aprende através da adaptação, assimilação e acomodação, como também seu conhecimento é construído através das interações entre os sujeitos que a cercam e o ambiente físico e social onde está inserida, isso significa que a criança não aprende apenas no ambiente escolar, porém a mesma está cercada de conhecimento e aprendizagem o tempo todo, basta que ela seja estimulada. Uma das formas mais atrativas de assimilação e desenvolvimento das crianças é o brincar; nas brincadei-

ras as crianças têm oportunidade de mesclar o universo lúdico que elas têm conhecimento. Entre as brincadeiras mais antigas estão as de roda, pião, pular corda, elástico, bola de gude, soltar pipa, amarelinha, esconde-esconde, entre outras, pois cada uma contribui para desenvolver ou estimular a aprendizagem e a interação social.

As atividades lúdicas contribuem para que a estadia das crianças em creches ou pré-escolas seja prazerosa, agradável, intervindo positivamente no desenvolvimento cognitivo desses discentes, facilitando as soluções dos conflitos existentes entre os sonhos, fantasia e a realidade.

De acordo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.21):

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar.

A brincadeira e o jogo tornam-se, portanto, uma maneira lúdica de interação social que contribui para a aprendizagem das crianças. Vale ressaltar que as crianças muitas vezes aprendem mais por meio dos jogos, do que com lições e exercícios. Além disso, os jogos proporcionam as interações sociais que são indispensáveis para o desenvolvimento moral e cognitivo. Por meio da cooperação e elaboração do cumprimento das regras.

4. O LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil a escola deve criar um ambiente lúdico, com diversos tipos de materiais concretos, possibilitando a criança o manuseio dos mesmos para que ela forme conceitos práticos dos objetos que a cercam.

Para Kishimoto (2011), o uso do jogo aumenta a construção do conhecimento, pois promove uma motivação interna, que é característica do lúdico, mas é preciso que se tenham estímulos externos e a influência de outros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações de aprendizagem.

As brincadeiras usadas na situação escolar promovem a motivação, as habilidades e as atividades que vão ajudar na convivência social. Além de colaborar na aprendizagem do ler e escrever.

Santos (2001, p.81) afirma que:

Na escola, aprendemos que há um tempo para divertir-se e outro para trabalhar. Os professores, como adultos, têm essa idéia do brincar e na sua prática transformam o brincar em jogo dirigido, não considerando o papel sério que o brincar desempenha na estruturação do pensamento, das emoções e do corpo da criança.

É preciso desmistificar a visão que se tem sobre o brincar, devendo-se oportunizar aos educadores experiências com as brincadeiras em sala de aula para que possam constatar como a ludicidade estimula a criatividade e auxilia o desenvolvimento.

Segundo Kishimoto (2011), existem três tipos de jogos que são necessários nas situações pedagógicas, as brincadeiras tradicionais que são transmitidas através da oralidade e que fazem parte da cultura popular, onde esse tipo de brincadeira esta sempre em transformação através de criações anônimas, faz parte dessas brincadeiras: amarelinha, pião, parlendas e outras; as brincadeiras de faz de conta nas quais as crianças representam papéis e expressam seus sonhos e fantasias adquiridas por elas em outros contextos, como a família, a escola, e que permitem a entrada no mundo imaginário e a criação de regras implícitas nas brincadeiras; as brincadeiras de construção que favorecem a experiência sensorial, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades, manipulando os objetos, os quais a criança expressa suas representações mentais e permite que os adultos possam entender suas dificuldades ou

seus desenvolvimentos. Sendo esses jogos importantes para a preservação cultural das brincadeiras e jogos que fazem parte da história do lúdico, para a expansão e desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança, bem como para a promoção das habilidades motoras e intelectuais que favoreça o aprendizado.

Segundo Friedmann (2012, p.46):

O educador pode, a partir da observação das atividades lúdicas, obter um diagnóstico do comportamento geral do grupo e do comportamento individual dos seus alunos; descobrir em qual estágio de desenvolvimento se encontram as crianças; conhecer os valores; as idéias, os interesses e as necessidades de cada grupo, seus conflitos, problemas e potenciais. Se, porém, o que pretende é estimular o desenvolvimento de determinadas áreas ou promover aprendizagens específicas, o brincar pode ser utilizado como uma possibilidade de desafio cognitivo desde que se escolham atividades adequadas.

Através das atividades lúdicas o professor pode observar se os alunos se socializam bem; se algum aluno é excluído ou se exclui do grupo, percebe em que estágio do desenvolvimento se encontra a criança, físico-motor, intelectual; afetivo-emocional e social ou simplesmente promover um desafio cognitivo para estimular uma aprendizagem específica.

O uso do lúdico permite a criança desenvolver a atenção, a imitação, a memória, a imaginação e a socialização.

As atividades lúdicas devem ser utilizadas pelos profissionais da educação com os seguintes propósitos: observar o estágio do desenvolvimento em que se encontra a criança, valores, interesses e necessidades do grupo e de cada criança; perceber comportamentos e atitudes das crianças; possibilitar o desenvolvimento de habilidades e potenciais individuais; resolver conflitos e problemas do grupo; fortalecer a diversidade cultural; contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, entre outros; e propor aprendizagens específicas.

Ao educador cabe o papel de ser orientador, facilitador, observador, pesquisador, argumentador, enfim, aquele que acompanha o processo educativo do seu grupo de alunos.

Segundo Maluf (2014), é importante que o professor quando planejar atividades lúdicas para o cotidiano possa tratar com privilégio a vida dos alunos, trazendo novas informações para aumentar seus conhecimentos e dando possibilidade de aprendizagens mais complexas aos alunos, fazendo com que seu sucesso seja certo.

O professor deve estar consciente de que seus alunos já vêm com uma "bagagem" de conhecimentos; experiências vividas por eles com a família; privilegiá-las é fundamental para o êxito de suas atividades.

Uma idade propícia em que podemos observar uma maior aplicação de jogos, brincadeiras e regra, acontece em torno de 4 a 5 anos de idade, porque de acordo com Piaget (1978) é nesse momento que a criança está na fase pré-operatória em que utiliza os jogos simbólicos, ou seja, usa de forma acentuada a imaginação.

Nesta idade, espera-se que a criança desenvolva seu lado emocional e autonomia moral e intelectual; onde possa construir noções de responsabilidade, limites e valores como solidariedade e o respeito às diferenças, segundo Oliveira et al (2012). Para isso, os educadores precisam conhecer o grupo escolar infantil com o qual vão trabalhar seus interesses, grau de autonomia, histórico familiar, todas as informações que possibilitem uma prática pedagógica que favoreça o desenvolvimento integral da criança, dentre as mais diversas atividades destacam-se o brincar (as brincadeiras de faz de conta); experiências com a linguagem verbal (brincar com parlendas, cantigas e brincadeiras tradicionais); roda de conversa, ouvir e contar histórias; ler e escrever (leitura e escrita do próprio nome e dos nomes da lista da sala); atividades artísticas (desenhos, pinturas, danças, colagem); explorar o mundo natural e social e suas relações (fenômenos naturais, flora e fauna); explorar conhecimentos matemáticos (números, quantidades, formas geométricas). Todas essas práticas são sugestões que podem fazer parte da rotina da sala de aula do Infantil V, dependendo do interesse demonstrado pelas crianças e dos objetivos a serem alcançados pelo educador.

Essas atividades devem ser organizadas considerando a organização do tempo didático de cada série/ano e podem ser distribuídas em atividades permanentes, seqüenciais, ocasionais ou projetos didáticos. Sobre as atividades permanentes, é bom ressaltar que:

De acordo com Oliveira et al:

Atividades permanentes ocorrem com regularidade (diária, semanal ou quinzenal), e tem como objetivo familiarizar as crianças com determinadas experiências de aprendizagem. Elas asseguram seu contato com rotinas básicas para a aquisição de certas competências, considerando que a constância do fazer possibilita a construção do conhecimento essencial pelas crianças. Para os grupos de crianças menores, atividades como a exploração de diferentes objetos e percursos motores, as brincadeiras cantadas, os momentos de movimentação e dança e a leitura pelo professor -entre muitas outras- devem ser sem dúvida, permanentes. (OLIVEIRA et al 2012, p. 93).

Como vimos às atividades permanentes, são aquelas que fazem parte da rotina diária do planejamento do professor e que facilitam a aprendizagem e desenvolvem o lado socio-cognitivo das crianças. Tornando o lúdico, uma ferramenta muito proveitosa, usada também como recurso pedagógico.

5. METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de abordagem qualitativa, de estudos bibliográficos e de observações feitas in loco, como será estudada apenas a sala de Infantil V, a pesquisa se dará também como estudo de caso, como instrumentos de coleta de dados foram realizados as observações de sala e um questionário aberto semi-estruturado no qual foi aplicado às professoras das turmas de Educação Infantil IV e V, também um questionário foi aplicado ao coordenador, que por questão de disponibilidade respondeu o mesmo através de meio eletrônico. O *lócus* escolhido para a mesma foi uma escola pública municipal, localizada no bairro Santa Clara, município de Eusébio- Ce. A mesma trabalha com o público da Educa-

ção Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. A faixa etária dos alunos observados foi de 05 anos de idade. A Educação Infantil da escola é dividida em 2 salas (1 para o Infantil IV, com 23 crianças; e outra para o Infantil V, com 25 crianças, totalizando 48 crianças) para educação infantil, onde foram realizadas 3 visitas para observações de campo.

Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada através de estudos de textos publicados em livros ou artigos científicos. Esta facilita o trabalho de pesquisa porque permite obter um número maior de informações sobre o estudo em questão e com renomados autores sobre o assunto. O mesmo autor fala que o estudo de campo se limita a estudar um grupo ou comunidade e a sua estrutura social, ressaltando a interação entre os componentes desse grupo ou sociedade. Este estudo contribuiu para a análise do grupo, as crianças das salas de Educação Infantil V e a interação entre elas. De acordo com Gil (2002), o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa que consiste no estudo de um ou poucos objetos, utilizado nas ciências biomédicas e sociais. O estudo de caso proporcionou uma análise social do grupo estudado. Como instrumentos de coleta de dados foram escolhidos o questionário e a observação in loco, dos porque eles apresentam o ponto de vista do pesquisado sobre o assunto em questão.

Em seguida, serão apresentadas as perguntas e respostas dos questionários, utilizados como instrumento de coleta de dados, bem como as observações realizadas em campo.

6. ANÁLISE DE DADOS

Através de questionários, foram aplicadas 5 perguntas para as professoras das turmas de Infantil IV e V, bem como, 4 perguntas que foram realizadas com o coordenador. A professora do Infantil V, já leciona na Educação Infantil há 3 anos, é formada em Pedagogia e também tem pós-graduação em Psicopedagogia, a professora do Infantil IV, leciona na Educação Infantil há 7 anos, e é formada em Pedagogia. O coordenador não é formado em

Pedagogia, no entanto, é formado em Ciências da Religião, Letras, Psicopedagogia, Língua Inglesa, Gestão e Coordenação e Mestrado em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade, o mesmo trabalha com Educação Infantil há 3 anos.

As perguntas para as professoras da Educação Infantil IV e V questionam a visão das mesmas sobre a importância do lúdico, como o lúdico pode contribuir para o desenvolvimento sociocognitivo infantil, se as educadoras utilizam jogos e brincadeiras em suas aulas, como elas acham que os jogos e brincadeiras interferem no desenvolvimento sociocognitivo infantil e se elas embasam seus planejamentos em algum teórico.

As perguntas para o coordenador questionam a visão que o mesmo tem sobre o lúdico, se a escola oferece espaço e materiais para se trabalhar com atividades lúdicas, se nos planejamentos realizado com as professoras são incluídas atividades lúdicas e a visão do mesmo sobre como o lúdico pode contribuir para o desenvolvimento sociocognitivo infantil.

Em seguida a análise das respostas das professoras e do coordenador.

Quadro 01: Qual a importância do lúdico para você?

Professora Infantil V	"O lúdico é uma peça fundamental na rotina da educação infantil, e é de extrema importância que faça parte do planejamento diário, porque está diretamente ligado com o desenvolvimento das crianças."
Professora Infantil IV	"O lúdico é importante na educação infantil, pois é através dele que a criança vem a desenvolver habilidades para a aprendizagem se efetivar".

Quadro de Respostas 1.

Podemos perceber que ambas as professoras concordam com o pensamento de Piaget (1978), que afirma que o lúdico este diretamente ligado ao desenvolvimento da criança, desde a fase sensório-motor até a fase das operações formais. Ao afirmar que deve fazer parte do planejamento diário, a professora do infantil V destaca a importância do uso do lúdico na educação infantil.

Quadro 02: De que forma o lúdico pode contribuir para o desenvolvimento infantil?

Professora Infantil V	"O lúdico contribui para uma melhor socialização, integração, coordenação fina e ampla, psicomotora, auxiliando e estimulando as habilidades cognitivas e emocionais como um todo".
Professora Infantil IV	"A atividade lúdica desenvolve na criança várias habilidades como a atenção, memorização, imaginação, constrói conhecimentos, enfim, todos os aspectos básicos para o processo da aprendizagem que está em formação".

Quadro de Respostas 2.

Segundo as opiniões das professoras, é através das atividades lúdicas que proporcionamos nas crianças a oportunidade de se socializarem melhor, onde melhora a coordenação motora, além de estimular o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais. A opinião de ambas está de acordo com o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (Brasil, 1998), que diz que as atividades lúdicas criam oportunidades para que as crianças compreendam o mundo, as pessoas, seus sentimentos e assim desenvolvam suas habilidades físicas e cognitivas.

Quadro 03: Você utiliza jogos e brincadeiras em suas aulas? Cite algumas brincadeiras:

Professora Infantil V	"Sim, faz parte da rotina. Memória, quebra-cabeça, encaixe, jogos diversos com uma finalidade intencional, brincadeiras de socialização como o telefone sem fio, de autoconhecimento como o do espelho. Brincando e trabalhando as habilidades ao mesmo tempo".
Professora Infantil IV	"Sim, em sala de aula trabalho as seguintes brincadeiras: Amarelinha, boliche, circuito, dentro e fora, toca do coelho".

Quadro de Respostas 3.

De acordo com as respostas dadas, pôde-se constatar o uso de jogos e brincadeiras pelas professoras em sala de aula e com finalidades específicas, ou seja, dentro dos seus planejamentos.

Segundo Maluf (2014, p.44):

[...] percebe-se a importância das atividades lúdicas na educação infantil, visto que proporciona uma maior interação entre a criança e o aprendizado, fazendo com que conteúdos fiquem atrativos e as crianças mais interessadas. Nota-se assim que cabe ao educador inovar sempre as suas práticas educativas, inserindo atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem

Cabe ao professor introduzir em sua metodologia, atividades lúdicas que estimulam o interesse e a participação da criança, tornando o momento de aprendizagem prazerosa e significativa.

Quadro 4: Você acha que os jogos e as brincadeiras interferem no desenvolvimento sociocognitivo das crianças? De que forma?

Professora Infantil V	"Sim, de forma positiva, dependendo de como é trabalhado em sala, e como ele atribui o lúdico, e com que seriedade é executada, estimula sim, um bom desenvolvimento sociocognitivo".
------------------------------	---

Professora Infantil IV	"Sim, porque as crianças através da brincadeira conseguem se socializar e interagir umas com as outras, tendo assim uma aprendizagem satisfatória dentro da sala de aula."
-------------------------------	--

Quadro de Respostas 4.

Segundo as professoras, as atividades lúdicas interferem de forma positiva no desenvolvimento sociocognitivo da criança dependendo de como elas são trabalhadas e executadas pelo professor, ou seja, o professor precisa ter bem claro seus objetivos ao trabalhar com essas atividades em sala.

De acordo com Friedmann (2012), para que as atividades lúdicas interfiram no desenvolvimento sociocognitivo é preciso articulá-las de forma a integrar-se com a realidade sociocultural da criança e seus estágios de desenvolvimento para que assim contemplem os processos de construção cognitiva favorecendo o conhecimento.

Podemos concluir então que para que as atividades lúdicas tenham significação no aprendizado da criança, o professor deve ter um planejamento bem elaborado com objetivos específicos e metas pré-estabelecidas.

Quadro 05: Você se baseia em algum teórico para o planejamento de sua aula? Se sim qual ou quais?

Professora Infantil V	"Paulo Freire, Vygotsky, Wallon".
Professora Infantil IV	"Sim, em meu planejamento me baseio no referencial teórico de Paulo Freire."

Quadro de Respostas 5.

Percebe-se pelas respostas que as professoras têm o cuidado de planejar suas aulas baseando-se em teóricos renomados da educação. No entanto, é relevante ressaltar que Paulo Freire é um teórico renomado na parte que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Questionário aplicado ao coordenador

Quadro 06: Qual a sua visão sobre o lúdico na educação infantil?

Coordenador	"O lúdico é importante na educação infantil porque a criança aprende com prazer, facilita a interação dela com as outras crianças e proporciona o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras".
--------------------	---

Quadro de Respostas 6.

Pôde-se constatar que a resposta do coordenador coincide com a opinião de Maluf (2014), que diz que a criança que participa de atividades lúdicas recebe conhecimentos diversos e desenvolve habilidades naturalmente e de forma prazerosa, com isso ela demonstra mais disposição em aprender.

Quadro 07: A escola oferece espaço e materiais para que se possa trabalhar de maneira lúdica? Se sim, cite alguns:

Coordenador	"Sim, oferece, embora não seja o espaço ideal ou desejado pelos profissionais e as crianças, mas temos alguns espaços onde podem ser trabalhadas atividades lúdicas como a quadra poliesportiva e também a brinquedoteca, alguns exemplos de materiais lúdicos que possuímos são: dominós, blocos lógicos, alfabeto móvel, fantoches, instrumentos musicais, jogos em MDF, entre outros".
--------------------	---

Quadro de Respostas 7.

Através da resposta pode-se perceber que a escola embora trabalhe com as atividades lúdicas e disponha de material, não possui o espaço desejável e adequado para a realização de todas as atividades lúdicas, mas realiza o trabalho da melhor maneira possível dentro de suas possibilidades.

De acordo com Oliveira et al (2012, p. 207): "Todos os espaços da instituição educativa podem ser apropriados pelas crianças em suas brincadeiras, desde que sejam flexíveis às suas intervenções, apropriações".

Desta forma a escola propicia aos alunos o espaço que tem disponível bem como o material para dar as crianças oportunidades de se apropriar de conhecimentos através das intervenções realizadas durante as brincadeiras.

Quadro 08: No planejamento realizado com as professoras, já são incluídas atividades lúdicas?

Coordenador	"Sim, o planejamento da educação infantil é sempre realizado seguindo os eixos norteadores da educação infantil, que são: interações e brincadeiras".
--------------------	---

Quadro de Respostas 8.

Conforme a resposta obtida, percebe-se a interação entre o planejamento da escola e o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (Brasil, 1998), que diz a escola deve oferecer as crianças atividades que sejam direcionadas para a aprendizagem através das brincadeiras e das atividades em grupo.

Quadro 09: No que o lúdico pode contribuir no desenvolvimento sociocognitivo das crianças?

Coordenador	"O lúdico contribui para muitas áreas do desenvolvimento da criança como a afetividade, socialização, criatividade, além de proporcionar prazer e tomar as atividades mais atrativas".
--------------------	--

Quadro de Respostas 9.

O coordenador concorda com o pensamento de Vygotsky (1984) que diz que a criança aprende com o meio e com tudo que a rodeia, esse desenvolvimento ocorre em estágios, ou seja, durante a interação com outras crianças e adultos, pois a criança também está construindo

do seu conhecimento; e com o pensamento de Piaget (1978), que diz que a criança desenvolve seu cognitivo através dos estágios e defende a função do brincar no desenvolvimento intelectual da criança.

Nas respostas analisadas (professoras e coordenador), pôde-se perceber que o lúdico é de fato vivenciado na rotina escolar, contribuindo de forma significativa, no desenvolvimento infantil.

6.1. OBSERVAÇÕES DE CAMPO

A escola pública municipal de Eusébio, situada no bairro Santa Clara, trabalha com Educação Infantil há mais de dez anos, e toda a rede municipal de ensino trabalha com um projeto anual na Educação Infantil: "*Brinco mais aprendo*", onde as professoras de Educação Infantil das escolas e creches fazem um portfólio de todas as atividades lúdicas trabalhadas com as crianças durante o ano, que é composto de relatórios e fotos. As professoras também recebem formação mensal, sobre projetos e atividades para as mesmas.

A Educação Infantil da escola pesquisada é composta de 2 salas: 1 de Infantil IV e 1 de Infantil V que são bastante amplas e cada uma é decorada à maneira de cada professora, porém as 2 são coloridas e bem atrativas, as mesmas são compostas de mesas e cadeiras adequadas às crianças, armários para as professoras e brinquedos e jogos diversos, mas a escola não dispõe de parques para as crianças, apenas um pátio no qual as educadoras utilizam para fazer as atividades lúdicas e onde às crianças brincam na hora do intervalo, a mesma possui uma quadra que também é utilizada pelas professoras para as atividades e recreações, a instituição dispõe de uma brinquedoteca, composta de livros e material concreto (brinquedos, legos, quebra-cabeças, instrumentos musicais infantis, entre outros), para as crianças do Infantil, além dos brinquedos e jogos que as professoras dispõem na própria sala de aula. Foram observadas as crianças da sala do Infantil V do turno da manhã, devido a disponibilidade da escola, é uma sala heterogênea com crianças de várias classes sociais, mas na sua grande maioria de classe média baixa.

A sala é composta de 25 crianças de 05 anos de idade, mas no primeiro dia de observação, realizado dia 08 de maio de 2017 no período matutino de 07:00 às 11:00 h., tinham 18 crianças e faltaram 7. A professora recebeu os alunos na porta, em seguida começou com a rotina de acolhimento, feito em uma rodinha no chão, com oração e música, após o acolhimento, a professora pediu que os alunos fizessem uma fila para ir ao banheiro e beber água, quando retornaram a mesma iniciou a aula de matemática, tendo como conteúdo as formas geométricas, começou com uma contação de história: "*Brincando de inventar*", da coleção do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) Prosa e Poesia 2017, após a história que falava de construir coisas com as formas geométricas, ela mostrou as crianças formas geométricas de madeira e explicou o que era cada uma delas, depois da explicação e do envolvimento das crianças com o tema, a professora deu para cada uma algumas peças e pediu que elas construíssem algo (algumas fizeram casas, outras castelos, entre outros), a atividade durou cerca de 1 hora e meia, e as crianças gostaram bastante, a mesma foi na mesa de cada um olhar o que estavam construindo e elogiou bastante o trabalho delas. Depois do intervalo das crianças, a professora deu início a segunda atividade do dia, um tapete de formas geométricas imitando o jogo do twister, a professora dava os comandos (pé esquerdo no triângulo, mão direita no quadrado e assim por diante), as crianças amaram a brincadeira e a própria professora brincou algumas vezes para demonstrar, essa atividade durou cerca de 1 hora, percebeu-se com a realização das atividades que a professora e os alunos interagem bastante e que existe bastante entrosamento entre eles. Perto da hora das crianças saírem, a professora colocou um vídeo: "*Bob trem e as formas*". A aula foi bastante divertida e prazerosa para as crianças.

No segundo dia de observação, realizado dia 09 de maio de 2017 de 07:00 às 11:00 horas da manhã, foram 23 crianças e faltaram apenas 2, a professora teve a conduta do dia anterior

de receber os alunos e fazer o acolhimento na roda com oração e música e da ida ao banheiro e beber água, ao retornarem a professora fez a contação de história: "*A gotinha Lola*", também da coleção do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) Prosa e Poesia 2017, em seguida a mesma deu início a aula de linguagens tendo como conteúdo as vogais, a professora mostrou aos alunos as vogais que estavam no alfabeto colado na parede, e perguntou a eles o nome de cada uma e as crianças prontamente responderam, após as crianças visualizarem as vogais na parede, a professora passou uma atividade xerocada de pontilhado para que os alunos cobrissem as letras, o que durou cerca de 20 minutos, depois a professora fez uma segunda atividade mais atrativa para as crianças que durou 50 minutos, uma "trilha de vogais e números no chão" onde as crianças teriam que pisar com apenas 1 pé nos números e com os 2 pés nas vogais, ela fez uma demonstração e chamou 2 crianças de cada vez para jogar, foi muito divertido e as crianças gostaram bastante, após o intervalo, a professora fez uma terceira atividade juntamente com as crianças, deu a cada criança um pedaço de giz, falava uma vogal e pedia para cada criança escrever a mesma no chão com o giz, as crianças ficavam ansiosas para saber qual das vogais a professora falaria, e todas participaram bastante das atividades, essa atividade durou cerca de 1 hora e depois foram para a escovação de dentes, quando retornaram, a professora colocou um vídeo: "*Bob trem e as letras do alfabeto*".

No terceiro e último dia de observação, feita no dia 10 de maio de 2017, de 07:00 às 11:00 horas da manhã, apareceram apenas 10 crianças, pois em decorrência da semana do dia das mães, a escola propôs uma atividade de confecção de brinquedo educativo feito por mães e alunos, e por isso a pouca quantidade de alunos, pois as mães não "puderam" comparecer a escola e também não mandaram as crianças. A professora no primeiro momento seguiu a rotina de acolhimento, e em seguida convidou as mães para entrarem na sala e organizou as mesas de modo que se formassem grupos (só

havia 3 mães), a mesma explicou que o jogo confeccionado seria o da memória de conteúdos já aplicados em sala (formas geométricas, números e letras), após a explicação, as mães começaram a confeccionar o jogo com todas as crianças que estavam na sala, enquanto elas faziam o jogo, a professora cortava e colava os envelopes onde seriam guardados, esse momento durou 1 hora e 35 minutos. No segundo momento, após o intervalo, quando as mães já tinham terminado o jogo e ido embora, a professora iniciou uma aula de Psicomotricidade e fez uma atividade de circuito com as crianças, que durou cerca de meia hora, as crianças amaram tanto a atividade realizada com as mães quanto o circuito, pois para elas tudo é diversão. Depois dessa atividade, a professora levou as crianças para escovar os dentes e lavar as mãos, já que na atividade de circuito tiveram que colocar as mãos no chão. Quando retornaram, a professora colocou um vídeo como forma de lazer para as crianças assistirem (*Carros Disney*).

Com as observações, pôde-se perceber a rotina bastante organizada e metodológica por parte da professora, ela recebe as crianças com bastante carinho e afetuosidade, as crianças também têm muito carinho pela educadora, pois a todo o momento querem estar perto e abraçá-la, e esse carinho entre ambas as partes também é importante para que haja uma boa aula, como consequência o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.

A partir das observações, analisou-se que a professora utiliza o lúdico como uma ferramenta pedagógica para que seus objetivos em relação à aprendizagem e desenvolvimento das crianças sejam alcançados em cada aula e em cada disciplina, mas também como forma de tornar as aulas mais atrativas e prazerosas para seus alunos.

Como foram observadas as crianças se identificam bastante com o material lúdico, elas gostam de manusear e assimilam melhor os conteúdos como foi proposto com as formas geométricas e as vogais, tudo se torna mais atraente para elas quando há a visualização do concreto.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como estimulantes do conhecimento e da aprendizagem prazerosa, facilitando à compreensão de mundo da criança as atividades lúdicas, ou seja, os jogos e brincadeiras são elementos de fundamental importância no ensino-aprendizagem das crianças de Educação Infantil.

Os autores citados na pesquisa como Piaget (1978), Vygotsky (1984, 1987) e Kishimoto (1999, 2011, 2016), têm a mesma opinião com relação à influência das atividades lúdicas no desenvolvimento sociocognitivo das crianças, que estes contribuem para o desenvolvimento e interação das mesmas, durante o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

Ao observar o *lócus*, pôde-se verificar que a professora utiliza jogos e brincadeiras em sua rotina diária e que mantém uma rotina bem organizada em seu planejamento e nas atividades; e que a escola valoriza e estimula o uso do lúdico no processo educacional, não só das salas de Educação Infantil, mas em todos os segmentos da escola, utilizando contações de histórias, de atividades psicomotoras, de confecção de brinquedos, entre outros. Constatou-se através dos questionários aplicados que as professoras embasam seus pensamentos e conhecimentos sobre o lúdico, em autores renomados na área da educação, como Paulo Freire, Wallon e Vygotsky. Percebeu-se então o interesse de professores e estudiosos em tornar o ato de ensinar e aprender mais prazeroso e eficaz através de atividades que proporcionem uma melhor interação com o outro, um melhor conhecimento de si e do mundo, ou seja, um desenvolvimento pautado nos estágios pelos quais as crianças passam e apropriam-se de seus conhecimentos. Nesses estágios destaca-se o pré-operatório no qual se encontram as crianças da Educação Infantil V, a qual foi referência para o estudo em questão.

Portanto, verificou-se que o lúdico contribui para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil em todos os seus aspectos sociais, culturais, afetivos, motores e cognitivos,

ou seja, no seu desenvolvimento integral, e que através das atividades lúdicas desenvolvidas pela professora, as crianças tiveram contato com material concreto e puderam fazer essa associação das formas abstratas ao concreto, proporcionando uma melhor assimilação dos conteúdos, intensificando a participação e interação social dos educandos de forma atrativa e prazerosa. Sendo o lúdico vivenciado de forma recreativa, educativa e motivacional dentro da instituição, tanto pelas crianças quanto pela professora da sala de infantil V.

Por isso, o estudo e o debate sobre o lúdico na educação infantil se fazem necessário por estar presente na vida da criança, tanto fora como dentro da escola e por possibilitar motivação, interesse e potencialidade do desenvolvimento cognitivo na infância, contribuindo para um ensino-aprendizagem de qualidade e satisfatória.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, v.1 e 2/1998. 85p.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2015. Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 15/04/2017.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002

KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis**: o jogo, a criança e a educação. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

_____. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALUF, A.C.M. **Atividades lúdicas para a educação infantil**: conceitos, orientações e práticas. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Z.R.D et al. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança. Rio de janeiro**: Zahar,1978.

SANTOS, S.M.P.D. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes,2001.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes,1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Recebido em 01/08/2017

Aprovado em 08 /11/2017

ALFABETIZAR LETRANDO: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA SANTA TEREZINHA NO MUNICÍPIO DE ITAITINGA-CEARÁ

(LITERACY AND LITERATE: A CASE STUDY IN SCHOOL SANTA TEREZINHA IN ITAITINGA-CEARÁ)

Denise Ferreira da Silva¹
Sílvia Leticia Martins de Abreu²

RESUMO

O presente artigo trata da alfabetização e letramento no que diz respeito ao alfabetizar letrando dentro das possibilidades de melhorar a visão dos profissionais de ensino a partir de suas práticas educacionais no 2º ano do ensino fundamental: um estudo de caso na Escola Santa Terezinha, assunto esse de grande importância no processo de ensino aprendizagem dos educandos de aquisição da leitura e escrita. O estudo teve como base a Escola Santa Terezinha, onde foi possível entre o grupo gestor e a professora do 2º ano uma pesquisa com o tema em questão. O objetivo dessa pesquisa é investigar as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas no 2º ano da Escola de Ensino Fundamental Santa Terezinha. Pautando-se no estudo bibliográfico, realizou-se um estudo de campo, o qual foi possível aplicar um questionário com a educadora. Percebe-se que a professora entrevistada ainda não possui um conceito formado sobre o assunto abordado, pois a mesma em sua fala deixa claro que precisa de uma formação continuada para consolidar esse conhecimento.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Leitura; Escrita.

ABSTRACT

This article deals with the literacy and literacy with regard to alphabetize literating within the possibilities of improving the vision of education professionals from their educational practices in the second grade of elementary school: a case study in Santa Terezinha School, this subject of great importance in the teaching learning process of learners' acquisition of reading and writing. The study was based on the Santa Terezinha School, where was possible between the Group Manager and second-year teacher a survey of the subject in question. The goal of this research is to investigate the practices of literacy and literacy developed in the second grade of Santa Terezinha Elementary School. Basing himself in the bibliographical study, conducted a field study, which was possible to apply a questionnaire with the educator. One can see that the teacher interviewed still lacks a concept formed on the subject, since the same in your speech makes it clear that needs continued training to consolidate that knowledge.

Keywords: literacy; Literacy; Reading; Writing.

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Ateneu. E-mail: deniseferreira34@gmail.com

² Graduada em Letras: Português-Inglês /pela Universidade Estadual do Ceará - UECE; Especialista em Gestão escolar/ pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA; Especialista em: Gestão e Negócios, Didática de Ensino Superior, Psicopedagogia clínica e Institucional/ pela Faculdade Ateneu – FATE. E-mail: sleticiama@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta o tema alfabetizar letrando. Este artigo surgiu como forma de buscar conhecimento no contexto de alfabetização e letramento em sala de aula cujo tema é alfabetizar letrando. É importante para o professor (a) que trabalha nos anos iniciais do ensino fundamental tenha conhecimento dos conceitos de alfabetização e letramento, a fim de entender em que momento ocorre e como instigá-los.

Segundo Ferreiro (1987), a alfabetização e letramento se completam. Alfabetizar é fazer com que o sujeito se torne capaz de ler (decodificar) e escrever (codificar) bem como utilizar adequadamente a língua escrita. Alfabetizar letrando no ramo da educação é um desafio para muitos professores. A sociedade do conhecimento exige do indivíduo, que além de ler e escrever ele saiba fazer uso da leitura e escrita em suas práticas sociais para que possa se integrar na sociedade e exercer sua cidadania, isto é, o sujeito tem que saber ler, interpretar, enfim conhecer o significado das palavras no que se refere ao código escrito. Diante deste contexto surge o problema: Quais os desafios do docente no processo de alfabetizar letrando?

Esta pesquisa tem como base de estudo a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso, tendo como objetivo geral investigar as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas no 2º ano da Escola de Ensino Fundamental Santa Terezinha no município de Itaitinga-Ce. Entre os objetivos específicos podemos citar: conceituar alfabetização e letramento; investigar as práticas pedagógicas em sala de aula, no ensino da língua escrita, na perspectiva do alfabetizar letrando; identificar os principais desafios encontrados no processo de alfabetização e letramento.

Desse modo, o estudo de caso a se investigar são as práticas de letramento desenvolvidas no processo de alfabetização das crianças do 2º ano cujo lócus foi a Escola de Ensino Fundamental Santa Terezinha, no município de

Itaitinga-Ce. Esta turma é composta por vinte cinco crianças, na faixa etária entre sete e oito anos. A escolha por essa turma se deu por se tratar de uma série que eu já lecionei e a qual me identifico por trabalhar diretamente com o processo de alfabetizar letrando. Essa experiência vivenciada facilitou a pesquisa e trouxe melhor resultado.

Acredita-se que esta pesquisa ajudará a escola a implantar novas metas no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) em curto prazo e ajudará a melhorar os índices da escola trazendo nova metodologia de trabalho ao educador.

2. ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO: DIFERENÇAS ENTRE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

Este capítulo trata das abordagens teóricas aos conceitos de alfabetização e letramento, as principais práticas pedagógicas no ensino da língua escrita e alfabetizar letrando, uma nova perspectiva.

2.1. Conceituando Alfabetização

Dentre os autores que discutem sobre alfabetização foi selecionado alguns com os quais houve identificação maior, como Soares (2003), Freire (1983) e Ferreiro (1999). Cientes de que não irá se esgotar o tema que tem sido alvo de inúmeras pesquisas e debates na área da educação, e diante da tentativa de dar uma ideia da perspectiva que será adotada nas práticas docentes.

Segundo Soares (2003), a alfabetização é compreendida como um procedimento de representação de fonemas em grafemas e grafemas em fonemas entendeu que alfabetizar é obter as habilidades de: codificar a língua escrita (escrever) e decodificar a língua escrita (ler).

De acordo com Soares, a alfabetização é um processo de aquisição da leitura e escrita. Por meio do código escrito o indivíduo adquirir habilidades de leitura e escrita, compreende o significado das palavras e se torna capaz de diferenciar letras e símbolos.

A alfabetização é um processo que ocorre em todo período escolar, tendo início na pré-escola e não finaliza na aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Soares (2015, p.29) “Alfabetização, que se designa a ação de alfabetizar, de ensinar ler e escrever e nos seja tão pouco familiar o termo alfabetismo, designando o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”.

Para Soares, a alfabetização é o ato de ensinar a ler e escrever, ou seja, é quando o indivíduo é capaz de compreender os significados por meio do código escrito.

O processo de alfabetizar é um ato que permite e habilita o indivíduo a relacionar-se com a leitura e escrita, desvendando um mundo codificado socialmente e como utilizá-lo. Soares (1998, p.33) afirma que:

Alfabetização é dar acesso ao mundo da leitura. Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo criança ou adulto tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se não só de ler e escrever, enquanto habilidades de codificação e decodificação do sistema da escrita, mas é, sobretudo de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que tem ela em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena. (SOARES, 1998, p.33).

Mediante o esboço de Soares, alfabetizar é proporcionar o contato com o mundo da leitura. É dar condições a criança ou adulto de ter acesso ao mundo da escrita, lhe tornando capaz de fazer uso dessa escrita na sociedade ao qual está inserido.

A alfabetização é um procedimento de aquisição da língua escrita, isto é, um conjunto de métodos, técnicas e habilidades para ação da leitura e da escrita. Sendo estas habilidades de codificação de fonemas em grafemas, decodificação de grafemas, habilidade motoras e direção correta da escrita. Para Emília Ferreiro “A alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. (FERREIRO, 1999, p.47).

De acordo com Ferreiro, a alfabetização é um processo contínuo onde cada criança se desenvolve no seu tempo de aprendizagem e a mesma deve estar voltada para uma metodologia contextualizada e significativa.

Para Paulo Freire (1983, p.49) o ato de “[...] alfabetizar-se é adquirir uma língua escrita através de um processo de construção do conhecimento com uma visão crítica da realidade”. Nessa definição o autor agrega a apropriação à conquista da cidadania.

De acordo com o esboço de Freire o processo de alfabetização vai além do domínio do código escrito, tendo uma definição mais abrangente. Ele defendia a ideia de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, fundamentando-se na antropologia: o ser humano muito antes de inventar códigos linguísticos, já lia o seu mundo. Tornar as práticas de leitura significativas de acordo com Freire é aprender a ler lendo. Aprender a escrever escrevendo, compreendendo e se apropriando do que é lido.

A escrita é um projeto de conhecimento que a criança introduz, pois a linguagem impressa e oral é organizada ao pouco pela criança. Segundo Emília Ferreiro:

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas transformam. (FERREIRO, 1987, p.24).

No momento em que o indivíduo é capaz de decodificar as letras do alfabeto e reconhecê-las numa organização estrutural, que é a língua escrita, pode-se dizer que o indivíduo está alfabetizado.

Pouco tempo atrás, ler e escrever, codificando e decodificando o sistema de escrita era o satisfatório para atender a classe trabalhadora. Nos dias de hoje, a sociedade deseja indivíduos mais capacitados, que sigam o ritmo acelerado da tecnologia exigindo pessoas que vão da decodificação, ou seja, que façam uso adequado da leitura e da escrita em ocasiões do dia a dia.

Dentre os conceitos citados acima, o que mais se aproxima da nossa visão é o de Soares, que afirma que alfabetizar é dar acesso à leitura de mundo. É dar condições para que o indivíduo tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-o capaz não só de ler e escrever, mas saber fazer o uso social desta leitura e escrita.

2.2. Definindo Letramento

O surgimento do termo do letramento no Brasil para Soares (2003) se deu na década de 1980 e só em 2001 é que o dicionário Houaiss registrou as palavras letramento e letrado, definindo letramento como um conjunto de práticas que denota a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito. A ideia de letramento na França, Portugal, Inglaterra e nos Estados Unidos surgiu também na mesma época como necessidade de se nomear e reconhecer práticas sociais de leitura e escrita. Segundo Soares:

O que mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito. (SOARES, 2003, p.13).

Para Soares, o letramento pode ser definido de várias formas, pois a inclusão das crianças no mundo da escrita, participação em diferentes vivências de leitura e escrita, manuseio de diversos gêneros textuais e interação com o mundo letrado proporciona as crianças a inserção no ambiente de letramento.

Soares considerara uma criança letrada quando:

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda "analfabeta", porque não aprendeu a ler e escrever. Mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma letrada. (SOARES, 2009, p. 24).

Diante das palavras da autora, a criança que ainda não foi alfabetizada, mas que está mergulhada em diferentes suportes de leitura no seu cotidiano familiar ou escolar, sabendo in-

terpretar as histórias ouvidas, fazendo de conta que está escrevendo, de certa forma está criança ainda não é alfabetizada, mas é letrada.

Compreendemos que o processo de descoberta do código escrito pela criança letrada é avaliado pelas significações que os diversos tipos de discursos que tem para ela, ampliando seu campo de leitura através da alfabetização. Antigamente acreditava que a criança entrava na leitura somente quando dominasse o código escrito, pensamento esse excedido na concepção do letramento, que leva em conta toda a experiência que a criança tem de leitura de mundo, mesmo antes de ser capaz de ler os signos escritos.

No momento em que a criança nasce numa sociedade letrada se inicia o processo de alfabetização e letramento, pois a mesma vive em contato direto com material escrito e de pessoas que usam a leitura e a escrita. As práticas de leitura e escrita vão desde cedo sendo conhecidas e também vão reconhecendo o sistema de escrita, alfabético e ortográfico.

Portanto, o letramento decorre das práticas sociais que a leitura e escrita exigem, nos diversos contextos que abrangem a compreensão e expressão lógica e verbal. É a função social da escrita enquanto que a alfabetização se refere ao desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita.

Vygotsky idealiza letramento como o auge de um processo da história de mudança e representação de instrumentos mediadores.

Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados processos mentais superiores, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resoluções de problemas etc. (VYGOTSKY apud TFOUNI, 2004, p.21).

Para Vigotsky, o letramento é o ponto mais importante do processo de alfabetização, pois é ele que torna o indivíduo capaz de utilizar suas práticas de leitura e escrita no seu convívio em sociedade.

Em síntese letramento é utilizar socialmente a “tecnologia escrita”, envolvendo as habilidades de ler e escrever, informar-se no imaginário, conhecimento, interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de texto, empregar a escrita para localizar e prover informações e conhecimentos.

Para o professor que trabalha principalmente nas séries iniciais faz-se necessário que haja uma formação significativa, pelo fato de estar surgindo uma nova concepção de alfabetização exige também uma nova ideologia de formação de professores. O professor alfabetizador não deve esquecer-se da especificidade da alfabetização como domínio do sistema, e no caso do letramento também com a sua especificidade que seria fazer com que o aluno se aproprie e se envolva em práticas sociais fazendo uso desse sistema.

2.3. As Principais Práticas Pedagógicas no Ensino da Língua Escrita

A prática pedagógica tem sido foco de investigação nas últimas décadas por muitos pesquisadores preocupados com os problemas da educação. Devido à complexidade do assunto e à diversidade de olhares reflexivos sobre o tema, é necessário discorrer sobre o papel do professor diante de sua prática pedagógica na sala de aula, com a intenção de superar a visão conservadora e tradicional da ação docente perante as demandas da sociedade contemporânea.

2.3.1. Algumas maneiras de iniciar a compreensão da língua escrita

A prática docente engloba um conjunto de atividades que o professor pode realizar que se divide em três etapas: o planejamento, a execução do processo de ensino aprendizagem e a avaliação. Segundo Zóboli (1991) essas etapas constituem o ciclo docente, pois se complementam e se repetem várias vezes durante a prática educativa.

O educador poderá proporcionar aos alunos diferentes formas de leitura e escrita. Num passeio pela escola, por exemplo, os alunos

poderão observar e tentar ler o que está escrito nos cartazes, no mural, o nome da escola na fachada e o número das salas. No lado de fora da escola, o professor poderá solicitar que observem coisas escritas e depois fazer questionamentos sobre o que viram se eram letras, números ou apenas símbolos, onde estavam escritos, se são capazes de imaginar o sentido das palavras escritas encontradas na rua.

Proporcionar aos alunos o contato com diversos portadores de texto para incentivá-los no processo de leitura e escrita. Cartas, poesias, poemas, bilhetes, histórias em quadrinhos e outros, poderão mostrar aos educandos a magia do mundo letrado e despertará a curiosidade para descobrir cada vez mais esse mundo.

É importante trabalhar a diferença entre letras e números. Algumas crianças confundem letras e números, fazendo uso de algarismos na escrita de palavras como se fossem letras. Para facilitar a distinção e ultrapassar esta dificuldade no processo de alfabetização, o professor deverá trabalhar as diferenças entre números e letras em diversos contextos.

De acordo com Carvalho (2002), trabalhar com o nome dos alunos é muito importante porque toda criança atribui estima especial ao próprio nome e se interessa por aprendê-lo e aqueles que já sabem “desenhar” a assinatura descubrem coisas novas objetivando a escrita do nome dos colegas.

É preciso que o professor desenvolva um projeto que trabalhe a escrita do nome em diferentes contextos envolvendo atividades lúdicas, de escrita, levando o aluno a fazer comparações como: existem nomes com poucas letras e com muitas letras, existem nomes que começam com a mesma letra e nomes que têm a mesma quantidade de letras.

2.4. Alfabetizar letrando: uma nova perspectiva

Desde a educação infantil é possível promover situações na qual a criança possa estar em contato com a escrita por meio do uso de diversas formas de comunicação, desenvolvendo ações com significados para promoção do

alfabetizar letrando. Isto implica trazer para dentro de sala de aula o contato com vários gêneros textuais, levando as crianças a refletirem sobre a língua que se escreve a norma culta ou padrão.

Tomar para si essa responsabilidade significar ensinar a língua escrita, e para que isso ocorra se faz necessário que os professores alfabetizem letrando desde as séries iniciais, apresentando o ensino da língua escrita na perspectiva do letramento.

O processo da alfabetização acontece na perspectiva do letramento, quando é utilizado para atender as necessidades sociais, onde não basta apenas aprender a ler e escrever, mas é preciso utilizar de maneira competente, entendendo a função de ambas nas relações sociais.

Soares (2004) apresenta as especificidades referentes aos procedimentos educacionais de alfabetizar e letrar, pondo em evidência que os dois processos são diferentes, porém, inseparáveis, considerando que o convívio com o mundo da escrita ocorre de maneira simultânea pelos caminhos da alfabetização e letramento.

É importante que as crianças tenham contato com adultos alfabetizados com a leitura, mesmo antes de serem alfabetizados. Crianças que convivem em um ambiente que os pais têm o hábito da leitura diariamente e interagem com elas, não só aprendem a ler com mais facilidade como se tornam excelentes escritores no final de sua trajetória escolar. O professor pode propiciar um ambiente letrado, levando em conta o conhecimento prévio, embora pequenas, as crianças levam para a escola o conhecimento que adquiriram na vida familiar.

Quando se ouve e produz histórias, como diz Brito (2007, p. 36) “a criança constrói o seu aprendizado da língua escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas a escrever ou a interpretar, mas engloba gênero, estrutura do texto, formas e recursos da língua”.

O uso de textos na alfabetização é preciso para focar em dois aspectos da aprendizagem da língua escrita, assim o aluno alfabetizado e letrado tem possibilidade de usar a escrita nas diversas situações da vida cotidiana.

A participação em práticas sociais de leitura e escrita são importantes não só no processo de alfabetização, mas também para a apropriação da língua escrita em situações do cotidiano. Desse modo, a alfabetização na perspectiva do letramento deve focar na importância do trabalho com diferentes gêneros textuais, com base nos diversos suportes de leitura.

Segundo Weisz (2000, p.62) “o ensinar a língua escrita em contextos letrados, à função do professor é observar a ação das crianças, acolher ou problematizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode fazer a reflexão dos alunos sobre a escrita avançar”.

As práticas de letramento devem acontecer de maneira reflexiva a partir da apresentação de situações problemas, em que, as crianças descubram as suas hipóteses e sejam levados a pensar sobre a escrita, ler, participar e escrever com função social, utilizar textos com significados, interagir com a escrita, utilizar a leitura e escrita como forma de interação. Em atividades de produção coletiva, o professor deve atuar como escriba, propondo à criança a reescrita da história, assim é possível fazer uma reflexão sobre o que as crianças escrevem e como escrevem.

O fazer diferente da alfabetização na perspectiva do letramento requer do professor alfabetizador conhecimentos específicos sobre a natureza da aquisição da leitura e da escrita, a fim de que possa entender a dinâmica do processo de aprender a sistematização do código escrito pelo aluno.

3. METODOLOGIA

A pesquisa deste artigo tem como cunho investigativo uma abordagem qualitativa, no que diz respeito à natureza, assim como os respectivos objetivos são de fins descritivos. Desta forma, será feita uma pesquisa bibliográfica através da consulta de autores renomados como: Gil (1999), Lakatos & Marconi (2001) e Bogdan & Biklen (2002), além de uma pesquisa de campo através do estudo de caso que será realizado por meio de um questionário de cinco questões subjetivas com a professora do 2º ano.

De acordo com Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como principal objetivo realizar a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno, ou estabelecer relações entre as variáveis. Segundo Arker, Kumam & Day (2004), a pesquisa descritiva, geralmente, aplicar dados dos levantamentos e se caracteriza por manter uma relação de causalidade que as hipóteses especulativas não especificam.

Para esses autores, a pesquisa descritiva requer um conhecimento aprofundado do problema a ser pesquisado, ou seja, o pesquisador precisa saber exatamente o que almeja atingir com essa investigação.

De acordo com Bogdan & Biklen (2003), a definição de pesquisa qualitativa abrange cinco características básicas: dados descritivos, preocupação com o significado, ambiente natural, processo de análise indutivo e preocupação com o processo.

Para Gil (1999), a utilização dessa abordagem proporciona o aprofundamento da investigação das questões relacionadas aos fenômenos em estudo e de suas relações, diante a máxima valorização do contato direto com a situação em estudo, analisando o que há de comum, mas perdurando, entre tanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

Este tipo de pesquisa utiliza o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Ela auxiliar na investigação do assunto abordado, utilizando como referência a revisão de autores renomados.

Para Lakatos & Marconi, a pesquisa bibliográfica:

[...] abrange toda bibliografia já tomada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]. (LAKATOS & MARCONI, 2001, p. 183).

Todo trabalho científico, toda pesquisa, deve ter o apoio e o embasamento na pesquisa bibliográfica, para que não se perca tempo com um problema o que já foi solucionado e possa apresentar conclusões inovadoras (LAKATOS & MARCONI, 2001).

Segundo Vergara (2000), a pesquisa bibliográfica é aplicada com base em materiais já constituídos, principalmente, por meio de livros e artigos científicos e é de suma importância para o levantamento de informações sobre aspectos diretamente ligados à temática em estudo. A pesquisa bibliográfica tem como principal vantagem o fator de fornecer ao pesquisador um instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se e si mesma.

A pesquisa bibliográfica baseia-se principalmente no estudo de livros e artigos científicos já publicados sobre o tema em estudo, visando oferecer ao pesquisador um leque de informações sobre o assunto a ser investigado.

A outra linha de investigação abordou uma pesquisa de campo: um estudo de caso. Conforme Yin (2001), é caracterizado pelo estudo aprofundado e exaustivo dos fatos objetos de investigação, permitindo um amplo conhecimento da realidade e dos fenômenos pesquisados.

Um estudo de caso, é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (YIN, 2001, p. 33).

Para o autor, o estudo de caso exige um aprofundamento dos fatores de investigação, proporcionando um leque de conhecimentos da realidade e das causas pesquisadas.

Marconi & Lakatos (1996, p.88) definem o questionário estruturado como uma “[...] série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”. Dentre as vantagens do questionário, podemos destacar as seguintes: ele permite abranger um maior número de pessoas; a padronização das

questões possibilita uma interpretação mais uniforme dos respondentes, o que facilita a comparação das respostas escolhidas, além de assegurar o anonimato do entrevistado.

Segundo Cervo & Bervian (2002, p. 48), o questionário “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. Ele pode conter perguntas abertas e/ ou fechadas. As abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas e as fechadas maior facilidade na tabulação dos dados.

O questionário assegura o anonimato do entrevistado, porém não assegura a sinceridade das respostas obtidas, ele envolve aspectos como qualidade dos interrogados, sua competência, franqueza e boa vontade. Os interrogados podem interpretar as perguntas a sua maneira.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1. Histórico da Escola

A Escola de Ensino Fundamental Santa Terezinha é uma escola municipal, localizada em Itaitinga-Ce, no pequeno bairro chamado Ponta da Serra. É uma Instituição de Educação Básica formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Programa Novo Mais Educação que funciona no contra turno.

A E.E. F Santa Terezinha foi fundada em 01 de julho de 1979. A escolha do nome se deu em homenagem a Santa Terezinha do Menino Jesus, a qual a comunidade é devota e homenageia no dia 01 de outubro por meio de festejos religiosos.

No que se refere ao espaço físico, a mesma é considerada de pequeno porte. O prédio é próprio da instituição e está em bom estado de conservação e limpeza. Possui um campo de areia que é utilizado para as aulas de recreação que são dirigidas pelo professor regente. Conta com quatro salas de aula, um laboratório de informática, uma dispensa, uma cozinha, quatro banheiros, uma secretaria, uma sala de leitura, uma sala de professores, uma sala de direção e o pátio.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, atualmente atende 164 alunos. Sendo que 56 alunos na educação infantil e 109 no ensino fundamental, estando dividido nos períodos da manhã e tarde.

O quadro apresenta o perfil dos professores da Educação Básica

Quadro 01

Nome	Série/Ano	Formação
Professor A	Infantil III (Manhã) e 1º ano (Tarde)	Graduação: Pedagogia e Pós-graduação: Gestão Escolar
Professor B	5º ano (Manhã) e 4º ano (Tarde)	Graduação: Biologia e Especialização em Pedagogia.
Professor C	Planejamento	Graduação: Pedagogia e Pós-graduação: Educação Infantil
Professor D	Planejamento	Graduação: Pedagogia e Pós-graduação: Educação Infantil e alfabetização
Professor E	Infantil IV (Manhã) e Infantil V (Tarde)	Graduação: Pedagogia e Pós-graduação: Gestão escolar, psicopedagogia e linguagem e códigos.
Professor F	2º ano (Manhã) e 3º ano (Tarde)	Graduação: Biologia e Especialização em pedagogia

Fonte: Dados retirados do Projeto Político Pedagógico da escola Santa Terezinha e anotações feitas pela pesquisadora em visita à escola.

O quadro docente é composto por seis professores. Sendo que destes, três atuam na Educação Infantil e três no Ensino Fundamental. Dentre os quais quatro são graduados em pedagogia, dois em biologia, um professor possui pós-graduação em psicopedagogia e dois em gestão escolar. O quadro de funcionários é composto por uma secretária, dois manipuladores de alimentos, três serviços gerais, um monitor de informática terceirizado, quatro vigilantes, uma coordenadora pedagógica e uma diretora escolar.

4.2. Comprovando a pesquisa realizada

Realizamos uma pesquisa numa escola municipal de Itaitinga, chamada de Escola Santa Terezinha, na qual atende da educação infantil

ao 5º ano, localizada no bairro Ponta da Serra, observando como se desenvolve o processo de alfabetizar letrando na sala do 2º ano do ensino fundamental.

O objeto de pesquisa deste artigo foi à turma do 2º ano manhã, de ensino fundamental I. Essa turma é composta por 25 alunos com faixa etária entre sete e oito anos, e a professora F, cujo sua identidade foi preservada a pedido da mesma, foi submetida à realização de um questionário contendo cinco perguntas. Ela é formada em Biologia e está cursando especialização em pedagogia. Leciona há 10 anos, porém está inserida no 2º ano há sete anos. Sua carga horária é de 200 horas/mensais, ou seja, 40 horas semanais.

Tomou-se como ponto de observação a sala de aula e as práticas pedagógicas da professora F. Considerando que a sala de aula poderia ser um ambiente alfabetizador, dedicamos atenção especial ao estudo de sua utilização na perspectiva do alfabetizar letrando.

A primeira indagação foi em relação ao que é alfabetização e letramento, e foi possível obter a seguinte resposta da professora F: "A linguagem oral da criança deve servir de suporte para o aprendizado da linguagem escrita, tarefa possível mediante a interação professor-aluno".

Diante da resposta, nota-se que a professora F não têm bem consolidado o conceito de alfabetização e letramento, pois a sua resposta ficou um pouco "vaga". Porém a mesma relaciona o processo de alfabetização e letramento à linguagem oral tendo como suporte a língua escrita. Para Soares (2003, p.31) alfabetização é "a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto". Ainda citando Soares (2003, p. 47) o letramento é "o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita".

Mediante o exposto, pode-se perceber que a professora F apesar de estar lecionando em uma turma de 2º ano, a mesma não compreende o sentido de alfabetizar letrando, mostrando na sua resposta que existe uma neces-

sidade de uma formação mais aprofundada de seus estudos, no que diz respeito ao assunto abordado. Esta é a realidade de muitos docentes que atuam no ensino fundamental, não conhecendo na íntegra o processo de alfabetizar e letrar, nem na teoria e nem na prática.

Na segunda questão foi perguntado como você faz para alfabetizar letrando. A resposta foi à exposta logo abaixo: "É essencial praticar a leitura de livros paradidáticos e a escrita no cotidiano escolar, trabalhar com sílabas, palavras propícias aos alunos refletir sobre elas, montá-las e desmontá-las".

Mediante o exposto pela professora F pude perceber que a mesma trabalha com a proposta de alfabetizar sem letrar. Para Simonetti (2007, p.13), "o nosso desafio de alfabetizar e letrar na escola é conseguir que as crianças leiam e escrevam de forma espontânea, criativa, construtiva e que possam inserir-se no universo da cultura escrita".

Diante da resposta da professora F pude observar que a mesma não faz relação entre alfabetizar letrando, pois sua prática docente não proporciona uma aprendizagem construtiva levando os educandos ao universo letrado.

Dando continuidade ao questionário, foi indagado sobre quais os principais desafios encontrados na prática de alfabetizar e letrar. A professora F respondeu: "Os conhecimentos que as crianças precisam construir. Que atividades devem ser realizadas para que as crianças adquiram as habilidades necessárias para o seu desenvolvimento escolar e pessoal".

De acordo com Simonetti (2007), o desafio de alfabetizar e letrar apresentam pontos fundamentais nos quais a aprendizagem é construída através da interação das crianças com a cultura, na relação com outras pessoas, no ambiente escolar através da educadora, com as outras crianças e com os materiais pedagógicos.

Quando perguntada sobre quais os métodos utilizados na perspectiva do letramento, a professora F respondeu: "O método silábico que é o início de alfabetização a partir da sílaba e a soletração que parte da letra isolada para depois juntá-la a outras".

De acordo como que foi dito pela docente, é possível afirmar que a professora F ensina utilizando mais os métodos sintéticos de alfabetização, trabalhando apenas o ensino mecânico do alfabetizar, não focando no alfabetizar letrando. Segundo Carvalho (2015), o método da soletração fundamenta-se na agregação de estímulos visuais e auditivos, utilizando apenas da memorização como recurso didático, pelo qual o nome da letra é associado à forma visual, as sílabas são assimiladas de cor e com elas são formadas palavras isoladamente. Ainda para Carvalho (2015), o método silábico desprende os processos de alfabetização e letramento admitindo a hipótese, que o entendimento da leitura vem após da aquisição do processo de decodificação.

Para finalizar o questionário, a indagação foi sobre quais os materiais utilizados para alcançar o letramento. A professora F respondeu: "Alfabeto móvel, quebra-cabeça textual, dominó gigante, dado silábico, pizza de palavras".

Foi possível verificar que não ficou clara a posição da professora F no uso dos materiais para o letramento. Visto que entre os materiais citados, o único que é perceptível para desenvolver o alfabetizar letrando é o quebra-cabeça textual; porém não se pode descartar que os demais materiais citados podem ser utilizados nesse mesmo contexto, isso dependendo de qual atividade a professora F realiza em sala.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foi possível observar que a Alfabetização e Letramento podem contribuir de forma significativa na aprendizagem das crianças que estão no processo de aquisição da leitura e escrita. Assim, nesta pesquisa foram discutidos os conceitos de alfabetização e letramento, bem como as práticas pedagógicas no ensino da língua escrita e alfabetizar letrando: uma nova perspectiva. O tema em estudo: Alfabetizar letrando: Uma nova visão da prática de ensino: Um estudo de caso no 2º ano do ensino fundamental da Escola Santa Terezinha foi explorado através de autores renomados.

Desde as séries iniciais, quanto antes às crianças se apropriarem da leitura e da escrita, mais poderão desenvolvê-las com êxito em seus anos de escolaridade, sendo assim, serão capazes de utilizá-la como prática discursiva com muita facilidade durante sua trajetória escolar. Com base na reflexão mencionada neste trabalho, é necessário compreender a prática pedagógica como elemento de produção do conhecimento, dessa forma, ocorre à necessidade e precisão do alfabetizar letrando. Assim constituíssem um trabalho feito pelo educador e também pelas pessoas que participam do aprendizado da criança, requerendo mudanças significativas acerca de práticas pedagógicas através do ensino da leitura e da escrita para o seu aprimoramento nas séries iniciais.

Nesta pesquisa bibliográfica os assuntos explorados abordaram a Alfabetização e letramento no mundo e no Brasil, mostrou também os principais desafios encontrados pelos docentes para alfabetizar letrando; dissertou-se sobre o processo de ensino da língua escrita sugerindo algumas formas de trabalhar a língua tendo como suporte os nomes das crianças.

Apesar de ser uma pesquisa, tendo em vista o uso de uma pesquisa bibliográfica e descritiva, é importante ressaltar que tal pesquisa possui relevância quando se verifica que os procedimentos feitos para se chegar à comprovação de que alfabetização e letramento são dois processos diferentes, que possuem mecanismos distintos, mas que precisam ser trabalhados juntos na perspectiva do alfabetizar letrando, tendo como instrumento de aprendizado os materiais didáticos que visam atingir esta perspectiva.

Desta forma, os objetivos da pesquisa que eram investigar as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento desenvolvidas no 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Santa Terezinha no município de Itaitinga-CE, conceituar alfabetização e letramento e identificar os principais desafios encontrados no processo de alfabetização e letramento foram alcançados.

REFERÊNCIAS

- AAKER, D. A.; KUMAR, V.; DAY, G, S. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 2004.
- BOGDAN, R.S; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12. ed. Porto: Porto, 2003.
- BRITO, L. P. L. Letramento e alfabetização: imposições para a Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G e MELLO, S. A. (orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2002.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)** da Escola de Ensino Fundamental Santa Tereziinha, Itaitinga, CE, 2016.
- SIMONETTI, A. **O desafio de alfabetizar e letrar**. 2. ed. Fortaleza: Imeph, 2007.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento, caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, ano VIII, n.29, p.20, fev/abr, 2004.
- _____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- _____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. (Texto apresentado no GT de alfabetização) 26ª Reunião da ANPED. Poços de Caldas: 2003c.
- _____. **Letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. Oralidade, alfabetização e letramento. **Revista Pátio Educação Infantil** – Ano VII Nº 20 JUL/OUT, 2009.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.
- WEIZT, T. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- ZÓBOLI, G. B. **Práticas de ensino**: subsídios para a atividade docente. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

Recebido em 10/09/2017

Aprovado em 14 /11/2017

O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE E SUA RELAÇÃO COM O RENDIMENTO ESCOLAR

(THE ATTENTION DEFICIT DISORDER AND HYPERACTIVITY AND ITS RELATIONSHIP WITH EDUCATIONAL RENDIMETO)

Maria Rosimirte Pereira Viana¹
Cristiane Aragão de Pontes Cabral²

RESUMO

O presente artigo trata do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A questão-problema aborda o seguinte questionamento: de que forma os professores poderiam trabalhar com essas crianças em sala de aula? Com o objetivo principal de identificar as principais atividades que os professores poderiam realizar em sala de aula para melhorar a aprendizagem dessas crianças com TDAH específicos, citar os comportamentos que interferem na aprendizagem dessas crianças com TDAH, compreender o conceito de TDAH, bem como a sua relação com aprendizagem e investigar as práticas utilizadas em sala de aula com crianças que têm TDAH. As metodologias utilizadas na pesquisa foram: bibliográfica, de campo e estudo de caso. Para isso se valeu de uma coleta de dados por meio da observação com duas crianças do fundamental I, além de aplicação de entrevista aos respectivos professores. Obtendo-se como resultado o despreparo e a falta de conhecimento dos professores sobre TDAH.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção. Dificuldade de Aprendizagem. Rendimento Escolar.

ABSTRACT

This article deals with attention Deficit Hyperactivity Disorder - ADHD. The issue-problem addresses about the following question: how can teachers work with these children in the classroom? As the main objective of identifying the main activities that teachers can apply in the classroom in order to improve the children's learning process who presents ADHD, naming the specific behaviors that interferes in the learning process of these children with ADHD, comprehending the concept of ADHD as well as its relation with learning process and investigating the practices which are applied in the classroom with children who have ADHD. The methodologies which were applied in this research were the field bibliographical and case study. The reunto it was necessary to collect data through observing two children at Fundamental I, and applying an interview with the respective teachers. Unprepared teachers who have no knowledge about ADHD were the results obtained.

Keywords: Attention Deficit Disorder. Learning Disability. School Performance.

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Ateneu. E-mail: mirtes_viana@hotmail.com

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

1. INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividades (TDAH) e sua relação com o rendimento escolar tendo em vista que a escola deve acolher o aluno proporcionando o seu aprendizado. O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade é um transtorno que faz com que a criança tenha dificuldade em controlar o seu comportamento gerando uma dificuldade de aprendizagem em sala de aula. Baseado na ABDA (Associação Brasileira do Déficit de Atenção), o TDAH é um transtorno neurobiológico de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade.

A curiosidade pelo tema surgiu a partir de uma experiência vivenciada durante um estágio, e neste foi vivenciado algumas dificuldades de professores em relação aos alunos que apresentam TDAH.

Sendo assim, este artigo visa identificar as principais atividades utilizadas em sala de aula para melhorar aprendizagem dessas crianças, e como objetivos específicos: citar os comportamentos que interferem na aprendizagem das crianças hiperativas; compreender o conceito de TDAH bem como a sua relação com aprendizagem e investigar as práticas utilizadas em sala de aula com crianças que tem TDAH. Tendo a seguinte problemática: de que forma os professores poderiam trabalhar com essas crianças em sala?

Este artigo encontra sua relevância científica no sentido de auxiliar professores ou pedagogos a ampliarem seus conhecimentos e práticas utilizadas em crianças com TDAH, oportunizando um maior entendimento de como explorar o desenvolvimento das potencialidades dessas crianças com esse transtorno.

Encontra-se neste a sua contribuição social a fim de que essas crianças não sejam excluídas dos grupos que pertence, ou que tenta pertencer. No ambiente escolar, essa exclusão fica bastante evidente, visto que muitos dos seus

comportamentos são: agressividade, desatenção e a impulsividade, acabam ocasionando o isolamento social dessas crianças.

Deste modo, conclui-se que para uma aprendizagem com resultados é preciso que os educadores estejam preparados para trabalhar com estas crianças em sala de aula, visando proporcionar um melhor desenvolvimento social e educacional.

2. Definição do Transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), é um transtorno neurobiológico, que faz com que a criança tenha dificuldade em controlar seu comportamento, predominando no sexo masculino, aparece na infância e acompanha o indivíduo por toda a vida. O diagnóstico só se fecha com 7 anos de idade, mas antes disso a criança apresenta pelo menos três sintomas principais que são: desatenção, impulsividade e hiperatividade. De acordo com Phelan:

O TDAH destaca-se como característica de um desvio significativo da norma em três sintomas principais: desatenção, impulsividade e hiperatividade, os quais conduzem a dificuldade permanente e de início precoce, em sua adaptação social e/ou em seu rendimento, em relação a sua idade de desenvolvimento. Nesta definição, o DSM-IV apresenta uma ênfase clara em que o TDAH deve ser avaliado em relação à idade de desenvolvimento da criança: o que é normal aos três anos de idade passa a ser anormal aos oito anos. (PHELAN, 2005, p.12).

Portanto, estudos nacionais e internacionais que utilizam os critérios plenos do DSM-V (Diagnóstico em Saúde Mental), tendem a descobrir prevalência ao redor de 3-6% nas crianças em idade escolar. A proporção apresenta frequência maior para meninos. Segundo pesquisas recentes a proporção apresenta meninos/meninas varia aproximadamente de dois meninos para uma menina com TDAH.

O TDAH é considerado pelos educadores um fator preocupante, principalmente na fase es-

colar, pois, limita o desenvolvimento e aprendizagem em sala de aula, a criança com esse transtorno possui o pensamento muito acelerado, apresenta muita agitação, inquietação e costuma se movimentar bastante. Por isso, precisa de terapias e acompanhamento de psicólogo e psicopedagogo pois ao iniciar seu contato com a leitura e escrita, ela possa manter sua atenção e concentração sustentada, a fim de que os objetivos pedagógicos possam ser alcançados.

O carinho, a compreensão, o limite são peças essenciais deste quebra-cabeça a ser montado na mente e na vida do portador do TDAH. Entender suas limitações e necessidades ajudarão o indivíduo a compreender mais o mundo que o cerca, fazendo-o sentir-se valorizado e com sua autoestima elevada. (GABRIEL, 2009, p. 31).

As comorbidades que podem desencadear depressão e baixa-estima, encontradas com tanta frequência nos tempos atuais. As crianças com TDAH, apresentam comportamentos excessivamente agitados, incontroláveis e dispersos, trazendo perdas no desempenho escolar, se lesionam com mais frequência, são ansiosas, não se permitem escutar uma conversa sem interromper, são inoportunas e mais propensas a apresentarem mais problemas de comportamento, com dificuldades para cumprir regras, limites e sérios problemas com procrastinação. Esses comportamentos trazem sérios conflitos na vida da criança: social, familiar, e principalmente o fator emocional. O déficit de atenção apresenta isoladamente ou não acompanhado de hiperatividade. Nem sempre apresentam juntos numa criança. Como nos afirma Smith e Strick:

O TDAH é um transtorno que afeta cerca de 3 a 5 % da população de crianças em idade escolar, atrapalhando o desenvolver-se, e impedindo as afinidades com outras crianças, como também estimulando a baixa autoestima da mesma. O comportamento hiperativo interfere tanto na vida familiar da criança quanto escolar e social. (SMITH & STRICK, 2012 apud SILVA; DIAS, 2014, p. 106-107).

Um dos passos investigado que pode ser considerado relevante é o psicodiagnóstico, feito por profissionais especializados na área (psicólogos e psicopedagogos). O professor tem um papel fundamental nesse primeiro passo, pois, é na escola que a criança passa mais tempo e no processo de socialização e nas comparações o professor identifica mais facilmente um portador de TDAH e na maioria dos casos os pais não conseguem perceber os sintomas na interação dentro de casa, daí vem à importância do professor com o papel de observador e investigador. Pois de acordo com Silva; Cruz; Lima & Asfora:

Segundo a ABDA o TDA/H atinge de 3 a 5% das crianças em idade escolar, e esta incidência pelo maior número de repetências nas escolas, por isso o diagnóstico correto é imprescindível, caso contrário levará o aluno a ser estigmatizado, criando barreiras ao seu desenvolvimento e autoestima, apesar de novos estudos apresentarem incidências mais elevadas desse transtorno. (SILVA; CRUZ; LIMA & ASFORA, 2008, p. 4).

Como o TDAH não tem cura e seus sintomas e suas comorbidades³ vão se tornando mais evidentes sinalizando no comportamento diário da criança, E esses fatores são subjetivos que devem ser analisados, pois são cruciais para serem trabalhados no processo e contribuir para elevar a autoestima da criança abalada pelos conflitos vivenciados no seu dia a dia. Muitos portadores de TDAH diminuem seus prejuízos acadêmicos fazendo uso de medicação. Quanto ao uso da medicação não deixará a criança mais inteligente e sim mais concentrada. Baseado na ABDA, já foram realizados muitos estudos com medicamentos que são usados para tratar o TDAH. E o resultado encontrado é de que os medicamentos são eficientes e, sempre que são bem administrados, proporcionam uma sensível melhora aos pacientes.

Não é regra que uma criança com o comportamento agitado tenha que ser medicada, é necessário averiguar se os fatores determinantes são apenas psicoemocionais ou comportamental é necessário eliminar qualquer dúvida. Por meio de uma avaliação formada por uma

³ Termo médico para o caso de uma pessoa ter mais de um transtorno.

equipe multidisciplinar, a saber: psicólogos, psicopedagogos, professores, psicanalistas, entre outros especialistas, pode-se chegar à possível causa de tal comportamento. Como nos afirma Barkley:

Nos critérios de diagnósticos do DSM-III para transtorno de déficit de atenção com e sem hiperatividade, nos apresenta o seguinte: a criança deve apresentar pelo menos três características de desatenção, três de impulsividade, dois de hiperatividade, sendo que deve apresentar esses sintomas antes dos sete anos e durar pelo menos seis meses com os mesmos indícios. (BARKLEY, 2008, p.33).

2.1. Características de crianças com TDAH

As principais características ou sintomas são a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade, resultando na dificuldade de relacionamento com a família, com outras crianças, professores no ambiente escolar trazendo prejuízo acadêmico e na vida. Ainda na escola, as crianças com TDAH são descritas como inquietas, agitadas, desobedientes, mal-educadas ou com falta de limites, gerando dificuldades de aprendizagem provocadas pela falta de concentração. Nesse sentido, o professor tem uma relevância, significado na vida escolar de seu aluno, ele precisa entendê-lo para elaborar metodologias que prendam a atenção do aluno resultando em um aprendizado satisfatório. Pois portador de TDAH não possui uma mazela incapacitante, ele só precisa de meio mais específicos para aprender. Como nos afirma Silva & Dias:

O aluno com TDAH tem plena condição de desenvolver seu potencial criativo, mas quando perde o foco da atenção, deixa suas atividades pela metade, não chegando assim a concluí-las. Neste sentido o processo de aprendizagem e desenvolvimento que o aluno alcança depende significativamente da atuação do professor nesse processo, e o tipo de metodologias que irá utilizar com esse aluno. Cabe então, estimular constantemente a atenção do aluno com TDAH, para que não venha se perder a qualquer novo estímulo do ambiente. (SILVA & DIAS, 2014, p. 2).

Normalmente essas crianças têm dificuldade em se manter focadas em atividades que exijam maior tempo de concentração e esforço

metal permanecer sentada ou parada em atividades desmotivadoras é algo que lhe causa grandes torturas. Correm sem direção exata; sobem nas coisas; mexem pés e mãos e não ficam nunca quietas nas cadeiras; sempre interrompem as conversas chegando a ser desagradável; dificuldade em seguir instruções, memorização e explicações longas sem objetividade.

Não existe um exame que detecte o TDAH, por isso é preciso estar bem atento, pois, os sintomas acabam sempre se confundindo com outros transtornos, como por exemplo, a ansiedade e a depressão. Por isso, fechar diagnóstico é observar "o mais importante é se fazer um cuidadoso histórico clínico onde se inclui dados recolhidos de professores, pais e de adultos que interagem de alguma maneira com a criança avaliada" (MACHADO & CEZAR, 2007, p. 6). Levando em conta o intelectual social e emocional da criança, analisá-la como um todo e não como partes separadas, pois, a criança que vai à escola é a mesma que fica em casa e que sai para se divertir com os amigos.

2.2. Rendimento Escolar x TDAH

De acordo com Ritter (2009), a criança com TDAH tem uma maior probabilidade de apresentar problemas de aprendizagem que podem resultar em baixo rendimento acadêmico, repetência, evasão escolar e dificuldades de relacionamento.

O professor é uma peça chave no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois, o educador conhece seus alunos e pode identificar as dificuldades de aprendizagem e diferenças significativas em seus comportamentos. Além disso, o educador precisa usar estratégias eficazes para focar a atenção dos alunos durante as aulas e deve principalmente trabalhar autoestima deles para que ele se sinta capaz. Como nos afirma Machado & Cesar:

O professor precisa, antes de mais nada, conhecer seus alunos para poder planejar o que fazer durante o período escolar. Todas as estratégias propostas valem a pena serem experimentadas, mas só serão re-

almente eficazes se adequadas ao grupo a que se destinam. (MACHADO & CESAR, 2007, p.8).

Se a aula for bem planejada a criança se sentirá motivada e focada, principalmente aquelas que apresentam o transtorno, elas terão capacidade de ficarem paradas, quietas e atentas por bastante tempo, principalmente se o foco for individual.

Pois, quando alguma coisa é aprendida, os alunos com TDAH recordam e usam a informação tão bem quanto qualquer outra pessoa. Ensinar bons hábitos de estudo e organização, poderá ajudar muito em suas aprendizagens.

É preciso criar novas estratégias pedagógicas, fazer mudanças e adaptações nas aulas para que os alunos com dificuldade em seu desenvolvimento intelectual não se tornem mais desatentos e entediados sem saber o que está acontecendo levando-os a desmotivação. "A maioria destas crianças podem permanecer na classe regular, com pequenas intervenções no ambiente estrutural da escola, modificação de currículo e estratégias adequadas à situação". (MACHADO & CESAR, 2007, p.08).

Muitos estudos têm mostrado relações importantes entre o TDAH e uma série de prejuízos acadêmicos. Os sintomas clássicos do TDAH são responsáveis por fatores de comprometimento no desempenho do aluno na escola, exigindo da mesma uma atenção especial. Segundo Barkley (2008, p.137)

Uma área de grande dificuldade para crianças com TDAH está nas realizações acadêmicas (a produtividade do trabalho na sala de aula e no desempenho acadêmico o nível de dificuldade daquilo que as crianças já aprenderam e dominaram). Quase todas as crianças com TDAH em tratamento clínico vão mal na escola. Geralmente, apresentam desempenho fraco em relação aos próprios níveis conhecidos de habilidade, determinados por teste de inteligência e desempenho acadêmico. Acredita-se que esse desempenho fraco resulte do comportamento desatento, impulsivo e inquieto na sala de aula.

A criança com Déficit de Atenção e Hiperatividade não tem problemas cognitivos e sim comportamental, ela tem plena capacidade de desenvolver seu potencial criativo e conseguir realizar suas tarefas. Porém, sempre que perde a atenção deixa seus trabalhos pela metade e não os conclui procrastinando sempre que possível suas atividades. Cabe ao professor utilizar estratégias eficazes para conseguir atrair os alunos, garantindo o seu maior aproveitamento e aprendizagem. Pois, essas crianças têm grandes dificuldades para se organizar ou planejar suas atividades, parece não ter sensação de tempo e frequência. Estão sempre atrasadas, não se lembram de seus compromissos ou esquecem de fazer suas atividades, tem dificuldades em realizar várias tarefas da sua rotina, se perdem ou não sabem por onde começar. Costumam perder as lições, roupas e objetos sentindo-se frustrada e aborrecida por todas essas atividades que para alguns não lhe traria tantos problemas. Algumas dicas de como melhorar a atenção e o desempenho desses alunos em sala de aula. Machado & Cezar:

Algumas estratégias eficientes e eficazes para a sala de aula seriam estabelecer uma rotina clara, definindo claramente as regras e expectativas para o grupo, usando recursos visuais e auditivos, estabelecendo consequências razoáveis e realistas, que devem ser compreendidas por todos, e aplicá-las [...] Adotar uma atitude positiva, como elogios e pequenas recompensas para comportamentos adequados, elogiando determinadas atitudes [...] Quando o aluno começar a ficar agitado, frustrado ou incomodativo, redirecionar para uma outra atividade ou situação. Sempre com voz calma e firme. (MACHADO & CEZAR, 2007, p. 9).

Tendo em vista que uma criança com TDAH necessita de ambientes adequados, os professores devem ser orientados sobre as necessidades que essas crianças possuem. Portanto, é de suma importância a parceria da família com a escola, para que os professores possam organizar e planejar atividades em comum com sua família melhor desempenho e proporcione um aprendizado satisfatório e significativo para essas crianças. Pois portador de TDAH ne-

cessita uma rotina bem clara e objetiva. Providenciar lugares mais próximos dos professores e distante de locais de fácil distração, também é uma estratégia para evitar que elas se distraiam e percam o foco das atividades.

Portanto, os alunos com algum tipo de deficiência precisam de um olhar pedagógico especial e de um apoio específico para seu desenvolvimento social de acordo com suas limitações. Entende-se como alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou temporário, que resultem em dificuldades ou impedimentos no desenvolvimento do seu processo ensino-aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, diz que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II. terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III. professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV. educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (BRASIL, 1996, Art.59º).

Desse modo, as crianças com deficiências estão asseguradas e assistidas pela LDB no que se refere a currículo flexível; métodos; técnicas; recursos educativos; organização de apoio e acolhimento de acordo com a necessidade de cada um. Visando sempre um melhor desempenho e uma boa qualidade de vida para que essas crianças possam viver em sociedade e não excluída dela.

2.3. Estratégias pedagógicas para desenvolver o aprendizado de crianças com TDAH

Durante o processo de ensino e aprendizagem o professor deve procurar utilizar estratégias eficazes para o desenvolvimento dos alunos. As estratégias devem ser criativas, claras e objetivas para que o aluno possa manter o seu foco e tenha total interesse pela aula, pois, um conteúdo bem elaborado e pensado na realidade dos alunos é executado com mais excelência. Portanto, propor atividades de raciocínio lógico, não fazer atividades longas, tão pouco perguntas abertas onde exige da criança que ela organize seus pensamentos e transcreva para o papel de modo coerente. Segundo Silva; Cruz; Lima & Asfora:

Dessa forma é crucial o papel do professor na busca por informações, que possibilitem a melhoria no cotidiano escolar e social, justamente com os familiares, de um aluno com TDAH, pois o seu comprometimento com o ensino através de estratégias pedagógicas aplicadas às necessidades dos alunos os levará a superarem grande parte das dificuldades que o transcurso lhe causa [...]. (SILVA; CRUZ; LIMA & ASFORA, 2008, p. 5).

Algumas das dificuldades da criança com TDAH é criar hábitos para resolver as atividades, compreender a leitura, organização para resolver problemas de matemática etc. É necessário fazer adaptações pedagógicas no conteúdo utilizado em sala de aula.

Ser criativo, sensível e ter interesse no rendimento do aluno, é estar envolvido com o desenvolvimento do educando, é saber que o professor é o responsável pelo desenvolvi-

mento intelectual do seu aluno. Nesse sentido, é importante o professor saber mediar, conhecer TDAH e entender que o compromisso com a aprendizagem dos alunos faz parte do seu trabalho como educador. O Aluno com TDAH leva o professor a fazer uma reflexão sobre sua atuação pedagógica em sala de aula, a adaptando sua forma de ensino ao estilo de

aprendizagem do aluno. Criando novas técnicas para adequar as atividades ao ritmo de cada um deles e assim avaliar o seu desenvolvimento. É de fundamental importância esse posicionamento do professor em relação à criança com TDAH. A seguir um quadro com algumas estratégias e competências para um melhor entendimento.

Quadro 01: Estratégias pedagógicas para alunos com TDAH.

Estratégia	Competência
1 – Quando o professor ler algumas instruções, pedir ao aluno para repeti-las ou compartilhar com um amigo antes de começar as tarefas.	A fim de que o aluno não possa esquecer e esteja atento ao que se foi pedido.
2 – Quando o aluno desempenhar a tarefa solicitada ofereça sempre um feedback positivo (reforço) através de pequenos elogios e prêmios que podem ser: estrelinhas no caderno, palavras de apoio, um aceno de mão. Os feedbacks e elogios devem acontecer SEMPRE E IMEDIATAMENTE após o aluno conseguir um bom desempenho compatível com o seu tempo e processo de aprendizagem.	Com o objetivo de elevar a autoestima do aluno proporcionando assim que ele tenha mais confiança em se mesmo.
3 – NÃO criticar e em hipótese alguma apontar erros cometidos como falha no desempenho. Alunos com TDAH precisam de suporte, encorajamento, parceria e adaptações. Esses alunos DEVEM ser respeitados. Isto é um direito! A atitude positiva do professor é fator DECISIVO para a melhora do aprendizado.	A criança sente-se segura para realizar suas atividades, sente que faz parte da turma e que assim como os outros o professor também se importa com ela. Incentivo e segurança são importantes para que a criança possa alcançar uma aprendizagem satisfatória.
4 – Na medida do possível, oferecer para o aluno e toda a turma tarefas diferenciadas. Os trabalhos em grupo e a possibilidade de o aluno escolher as atividades nas quais quer participar. É preciso ter em vista que cada aluno aprende no seu tempo e que as estratégias deverão respeitar a individualidade e especificidade de cada um.	Objetivando despertar o interesse e a motivação do aluno. O trabalho em equipe também é uma ótima forma de promover a socialização na sala de aula, onde todos terão a oportunidade de aprender a conviver com as semelhanças e diferenças de cada um.
5– Respeitar o tempo que cada aluno precisa para concluir uma atividade.	Assim, o aluno não se sente pressionado e pode ter um bom desenvolvimento na atividade.
6 – Encorajar o uso de computadores, gravadores e vídeos, assim como outras tecnologias que possam ajudar no aprendizado, no foco e motivação.	Com o objetivo de tornar a aula atraente e divertida para os alunos, a fim de que eles estejam motivados e interessados. Fazendo sempre das atividades uma união entre realidade e fantasia, procurando mostrar para eles que aprender é importante.
7– Permitir que o aluno se levante em alguns momentos, previamente combinados entre ele e o professor. Alunos com hiperatividade necessitam de alguma atividade motora em determinados intervalos de tempo. Exemplo: pedir que vá ao quadro (lousa), apagar o que está escrito, solicitar que vá até a coordenação buscar algum material, permitir que vá rapidamente ao banheiro ou ao corredor beber água etc. Este procedimento é extremamente útil para diminuir a atividade motora e, muitas vezes, é ABSOLUTAMENTE NECESSÁRIO para crianças muito agitadas.	Quando esses alunos estão fazendo algo eles dividem suas energias e se concentra com mais facilidade, despertando neles o sentimento de ser útil.

8 – Adaptações ambientais na sala de aula: mudar as mesas e/ou cadeiras para evitar distrações. Não é indicado que alunos com TDAH sentem junto a portas, janelas e nas últimas fileiras da sala de aula. É indicado que esses alunos sentem nas primeiras fileiras, de preferência ao lado do professor.	Com objetivo de que essas crianças estejam sempre próximas ao professor para que tenha maior auxílio durante as atividades e os elementos que causam distração no ambiente não prejudique a atenção da criança.
9 – Preparar aula com jogos educativos, jogos que tenham finalidades pedagógicas.	Além de ser prazeroso e divertido; melhora o raciocínio; treina a concentração e ensina a cumprir regras e respeitar os outros. Melhorando assim também o seu convívio em sociedade.

Fonte: Cartilha da ABDA. Disponível em: <www.tdah.org.br>

2.4. Dificuldade de aprendizagem e TDAH

Cada criança tem uma forma única de aprender, quando um aluno não consegue absorver o conhecimento e aprender como os demais na sala de aula, que ele tem uma dificuldade de aprendizagem, que pode estar ligada a algo que está acontecendo na vida do aluno e assim, interferindo em seu processo de aprendizagem. Como por exemplo, mudança de professor ou de escola, separação dos pais ou até mesmo o nascimento de um irmão (a).

[...] dificuldade de aprendizagem, resulta da influência de condições ou eventos transitórios na vida do aluno que estão interferindo negativamente no ato de aprender. Pode ser mudança de escola, troca de professor, nascimento de um irmão, separação dos pais, perda de um familiar, falta de sono, problemas de saúde, entre outros. (ABDA, 2016).

Diferentemente da Dificuldade de Aprendizagem, o Transtorno acompanha o aluno desde que ele inicia sua vida escolar até a sua vida adulta. O TDAH não está relacionado à falta de capacidade de aprendizagem, mas a um déficit de desempenho, causado pela desatenção.

É importante que os educadores conheçam e compreendam cada aluno e sua forma de aprendizagem. Para que assim, conhecedores das dificuldades, venham a intervir de forma significativa na aprendizagem das crianças com TDAH. Pois, “a aprendizagem é um processo complexo, que envolve uma gama de componentes, e compreender as dificuldades de aprendizagem exige capacidade de considerar múltiplos fatores envolvidos para compreender o sujeito cognoscente”. (MUZZETTI & VINHAS, 2011, p. 246).

As crianças com TDAH geralmente apresentam uma dificuldade maior no que se refere à aprendizagem e problemas de desempenho se comparado às crianças que não tem esse transtorno. No entanto, é importante ressaltar que, seu funcionamento intelectual não difere das outras crianças. Conforme ABDA (2016), “O TDAH não está relacionado à falta de capacidade, mas a um déficit de desempenho”. Ou seja, nem sempre crianças com esse transtorno vão ter dificuldade para aprender como muitos acreditam. É importante esclarecer que o TDAH não afeta partes do cérebro responsáveis pela inteligência. Essas crianças com TDAH são inteligentes quanto qualquer outra criança, mas as características do transtorno podem levar problemas na aprendizagem e pode ainda está associada a outras comorbidades como: dislexia, Transtorno Desafiante de Oposição (TOD), Transtorno de Conduta (TC), Disortográfica, etc.

No processo de aprendizagem duas coisas são fundamentais; a atenção e a concentração são características que não existem quando se trata de uma criança com TDAH, por isso o aprender para elas se torna tão difícil. Segundo a ABDA- Associação Brasileira de Déficit de Atenção:

O TDAH é um dos transtornos neuropsiquiátricos mais conhecidos na infância. Devido à baixa concentração de dopamina e/ou noradrenalina em regiões sinápticas do lobo frontal, leva o indivíduo a uma tríade sintomatológica de falta de atenção, hiperatividade e impulsividade, ocasionando sérias dificuldades para o processo de aprendizagem.

O Transtorno de Déficit de Atenção nem sempre vem acompanhado da hiperatividade, no entanto, ela é considerada um dos sintomas mais importantes para se definir o quadro. A tríade sintomatológica clássica do TDAH caracteriza-se por: **desatenção, hiperatividade e impulsividade**. A seguir, uma breve descrição sobre cada uma delas para nos ajudar a compreender porque é tão difícil para as crianças com TDAH aprenderem.

- **A criança com TDAH onde predomina a Desatenção:**

Quanto mais ela tenta se concentrar mais difícil fica, ela não funciona sobre pressão. Parecem estar com o pensamento no “mundo da lua” e por isso não escutam quando falamos com elas. Não observam os detalhes; não se concentram em tarefas; não seguem regras ou instruções; nunca terminam algo que começam a fazer e são desorganizadas.

- **A criança com TDAH onde predomina a Hiperatividade:**

A criança hiperativa tem um aumento nas atividades motoras que a deixa em constante movimento. Movimentos frequentes como bater os pés e mãos; costuma esquecer atividade do dia-a-dia; na sala de aula levanta-se da cadeira o tempo todo em momentos que deveria ficar sentado;

- **A criança com TDAH onde predomina a Impulsividade:**

Ela é uma criança muito ativa e agitada mais do que o normal; fala excessivamente; interrompe as conversas; não sabe esperar sua vez em fila e brincadeiras; parece estar ligada em uma tomada, pois, não para nunca.

O professor que ensina a alunos que apresentam TDA/H também necessita adaptar seu processo de ensino para atender as necessidades dos alunos, devendo ser flexível e dinâmico nas aulas, através de uma metodologia que facilite a aprendizagem do estudante por meio de adequações curriculares. (ROHDE et al, 2003 apud SILVA; CRUZ; LIMA & ASFORA, 2008, p. 2).

Em síntese, a criança com dificuldade na aprendizagem resulta de algum problema ligado à sua vida, já a criança com TDAH tem uma tríade sintomatológica de falta de atenção, impulsividade e hiperatividade que as impede de aprender, resultantes de algumas disfunções no sistema cerebral. Sendo assim, o professor no contexto de uma educação de qualidade onde todos têm o direito de aprender, precisa buscando novas capacitações como forma de aprimorar seus conhecimentos, e assim, estar preparado para lidar com essas dificuldades. O professor deve estar em constante aprendizado, investigando, sempre se renovando, se reinventando e se superando.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesse artigo classifica-se como uma pesquisa qualitativa de características descritivas, bibliográficas, por meio do estudo de campo, do tipo estudo de caso, mediante a observação. Com base em Gil (2008), Pesquisas bibliográficas e desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Para a elaboração deste artigo, o *lócus* da pesquisa escolhido foi a Escola Nova⁴, situada em Fortaleza/Ceará, que facilitou a coleta de dados sobre o TDAH e sua relação com o rendimento escolar. A escolha do *lócus* de pesquisa foi baseada nos seguintes critérios: a instituição ter alunos com TDAH e por ter me recebido e acolhido tão bem, facilitando o acesso da pesquisa e todo o amparo para portadores do transtorno.

Foi realizada uma pesquisa qualitativa, com dois professores do fundamental I e uma entrevista estruturada contendo dez perguntas com o tema em questão. Segundo Minayo:

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. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da

⁴ Nome fictício da Instituição de Pesquisa.

realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2001, p. 21).

Para a técnica de coleta de dados, foi utilizada a entrevista estruturada e de acordo com Gil (2008), a entrevista estruturada desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados. Os professores responderam essa entrevista com intuito de verificar seus conhecimentos sobre TDAH

Quanto à escolha do objeto de estudo, a estratégia usada foi o estudo de caso, mediante a observação dos alunos em suas atividades escolares. Foi observado os alunos em sala de aula, em seu convívio com os colegas e com os professores. As visitas para a pesquisa ocorreram no período de duas semanas (17 a 28 de outubro de 2016) no turno matutino, mais precisamente nos horários das 7:30 as 11:30. Baseado em Yin:

O estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas. (YIN, 2005 p. 23).

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Aplicou-se uma entrevista estruturada com dois professores do fundamental I, ambos do turno manhã, contendo dez perguntas fechadas a respeito do tema em questão. As entrevistas foram realizadas dentro da própria sala de aula, após o encerramento da aula. Nas quais obtiveram-se os seguintes resultados:

Ao perguntar aos professores "A" e "B" o que eles entendiam sobre o TDAH, ambos explicaram de forma superficial. O professor "A" relatou que é um transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, já a professora "B" relatou que sabia o que era porque foi informada pela psicopedagoga, que é um transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. É importante o

professor conhecer o aluno para que assim ela possa trabalhar durante o ano letivo.

De acordo com Smith e Strick (2012), o TDAH é um transtorno que afeta cerca de 3 a 5% da população de crianças em idade escolar, atrapalhando o desenvolver-se, e impedindo as afinidades com outras crianças, como também estimulando sua baixa autoestima. O comportamento hiperativo interfere tanto na vida familiar da criança quanto escolar, bem como o social.

Ao indagar os docentes sobre como é a relação com o aluno portador de TDAH em sala de aula, obteve-se como resposta pelo professor "A", que é uma relação dinâmica, as vezes é preciso muita rigidez para controlar, pois as atividades não conseguem chamar atenção, tento ocupá-los o tempo todo. Assim como a professora "B" que afirma ser muito difícil, porque o aluno não se dispõe a fazer o que lhe é proposto, e eu desconheço a forma correta de trabalhar com o aluno. O professor precisar ter criatividade para trabalhar com essas crianças. Pois se a aula não for interessante, dificilmente ele irá se manter atento. Conforme Silva (2008, p.83), sugere "alterne os métodos de ensino, evite aulas repetitivas, longas e monótonas. Aulas mais prazerosas, com doses de emoção e criatividade, despertam o interesse da criança com TDAH, facilitando o aprendizado" a criança com TDAH só precisa de uma atenção especial e acompanhamento individual.

Ao indagar aos professores qual o papel do educador no diagnóstico, o professor "A", relatou que direcionava os pais ou responsáveis para diagnosticar o problema. Já a professora "B", relatou que não tem conhecimento sobre o assunto. O professor é uma peça fundamental nesse momento, pois muitas vezes passa maior tempo com a criança e através de seu olhar observador conhece cada um de seus alunos.

Segundo Rohde e Benczik (1999), o professor "tem uma importância fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento mental de crianças e adolescentes com TDAH.

O professor deve ter o máximo de informações a respeito do transtorno. É importante manter uma boa relação e comunicação entre a escola e os pais.

Já quando indagadas a respeito do tipo de atividade que realizam com os alunos, ambos os professores "A" e "B" relataram que não há nenhuma atividade diferenciado dos demais. É importante o professor fazer alterações na sua forma de trabalhar para que essas crianças possam acompanhar o ritmo da turma. De acordo com Machado (2007), o professor precisa, antes de mais nada, conhecer seus alunos para poder planejar o que fazer durante o período escolar.

Ao perguntar quais as principais características de uma criança com TDAH, o professor "A" afirma ser a hiperatividade e dificuldade de atenção, e a professora "B" faz as seguintes colocações; inquieto, agressivo e agitado. Nem sempre uma criança vai apresentar as mesmas características da outra, existe a criança só hiperativa, a desatenta e a inquieta. Cypel (2001), afirma que o comportamento dos alunos com TDAH nem sempre se apresenta de forma idêntica e sinaliza que: as causas do TDAH, ainda estão em discussão visto que muitos fatores podem interferir e desencadear comportamentos desatentos, impulsivos e/ou imperativos, os quais não se manifestarão de modo idêntico em todas as crianças.

Já ao perguntar quais as dificuldades que os professores encontram em sala de aula com essas crianças, o professor "A" relatou que seria conseguir a atenção desses alunos. Porém, a professora "B" relatou que era não ter conhecimento para trabalhar com o aluno. A criança com TDAH precisa sentir-se atraída, então, o professor precisa de conhecimento sobre o que seu aluno tem para melhor trabalhar. Segundo Farrel, (2008) como os alunos com TDAH tendem a se distrair facilmente, o professor deve considerar curiosamente a dissociação da sala de aula e a natureza geral do ambiente. O aluno com TDAH é capaz de se concentrar melhor se estiverem sentados longe de janelas e cartazes, na sala de aula tem que ter poucos detalhes que possam dispersar atenção.

Quanto aos comportamentos que interferem na aprendizagem desses alunos o professor "A" relata que a agressividade e hiperatividade são os fatores mais relevantes, já a professora "B" relata que é a falta de concentração. Esses comportamentos só interferem na aprendizagem desses alunos porque o professor desconhece a maneira certa para trabalhar com essas crianças. De acordo com Phelan (2005), o TDAH destaca-se como característica de um desvio significativo da norma em três sintomas principais: desatenção, impulsividade e hiperatividade, os quais conduzem a dificuldade permanente e de início precoce, em sua adaptação social e/ou em seu rendimento, em relação a sua idade de desenvolvimento.

Referindo-se as práticas utilizadas em sala de aula o professor "A" diz que é com leituras individuais e acompanhamento em alguns momentos em sala para a resolução de atividades. E a professora "B" relata que não utiliza nenhuma prática. Se o professor disponibilizar um tempo para acompanhar essa criança individualmente os seus resultados durante as atividades serão positivos.

Segundo Silva (2008), é crucial o papel do professor na busca por informações, que possibilitem a melhoria no cotidiano escolar e social, justamente com os familiares de um aluno com TDAH, pois o seu comprometimento com o ensino por meio de estratégias pedagógicas aplicadas às necessidades dos alunos os levará a superarem grande parte das dificuldades que o transtorno lhe causa.

Ao indagar aos professores sobre como é o relacionamento da turma com os colegas com TDAH, o professor "A" relata que os colegas de sala têm um nível de compreensão muito bom e procura a melhor maneira de lhe dá com o caso. Já a professora "B" afirmar dizer que a turma até tenta ter um bom relacionamento, mas o colega muitas vezes é agressivo e atrapalha a turma no cumprimento de suas atividades. É importante o professor fazer uma reflexão entre os alunos sobre o que a criança apresenta para que assim elas não sejam excluídas no meio em que pertencem.

Segundo Goldstein (1994), o comportamento desatento e impulsivo dificulta para as crianças hiperativas o estabelecimento de amizades e o desenvolvimento de um comportamento social adequado. A criança hiperativa tende a ser vista de forma negativa pelas demais crianças, o que com frequência provoca sentimento de rejeição, que podem criar ainda mais problemas. Uma das consequências é a diminuição da autoestima acarretando a depressão.

E, por último foi perguntado se era proporcionado aos professores momentos de encontros para discutir questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TDAH, ambos os professores "A" e "B" afirmaram que não. É importante existir esses momentos de parceria entre a escola e os professores para que assim o professor possa trabalhar de uma forma positiva no processo de aprendizagem dessas crianças. Segundo Rohde (2003), o aluno com TDAH impulsiona o professor a constante reflexão sobre sua atuação pedagógica, obrigando-o a uma flexibilização constante para adaptar seu ensino ao estilo de aprendizagem do aluno, atendendo assim as suas necessidades educacionais individuais. Pois o professor deve

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da elaboração deste artigo, pode-se observar que o TDAH é um transtorno que sempre esteve presente na sociedade, mas pouco se conhecia ou conhece sobre o assunto, estando em constantes estudos para que haja maiores comprovações e melhores formas de tratamento. A população tem pouco acesso a informações do que seja este transtorno, o que leva a não compreensão das atitudes apresentadas pelas crianças, julgando-as muitas vezes de maneira errônea, rotulando e interferindo na sua autoestima e convívio com outras crianças e adultos, atrapalhando assim seus relacionamentos sociais, onde é bem mais fácil rotular e não entender o que motiva o comportamento inadequado.

Com a pesquisa realizada, pode-se observar que os sintomas apresentados por essas crianças comprovam o que a literatura expõe, não

tem cura e que se deve ensinar ao portador como lidar com os sintomas. Baseando-se nas observações realizadas durante a coleta de dados, levando em consideração as dificuldades apresentadas é possível afirmar que não incapacita o portador pois, TDAH não é uma doença mental. Neste estudo pode-se confirmar que atividades longas e cansativas, os alunos perdem o interesse em concluir. Os alunos se interessavam mais por atividades curtas, objetivas que não exigisse tanto esforço mental como atividades desinteressantes, atividades de raciocínio lógico, caça-palavras, cruzadinhas e bem mais dinâmicas e planejadas. Ao longo da pesquisa, foi possível observar e comprovar o despreparo e a falta de conhecimento dos professores sobre TDAH. Eles não entendem o porquê do comportamento e acham que são mal-educados e sem limites.

Portanto, é importante que a metodologia e os recursos utilizados em sala de aula sejam adequados aos portadores de TDAH uma vez que, esses alunos recebendo a atenção necessária eles possam aprender e ajudar na aprendizagem de cada um. Quanto à formação docente, entendemos ser necessário oferecer cursos que visem a qualificação dos professores, para um melhor atendimento aos alunos com TDAH. Pois é preciso que os educadores conheçam sobre o TDAH e tentem dar uma atenção maior a quem possui esse transtorno em sala de aula e que seus planejamentos sejam elaborados com excelência.

É possível obter resultados satisfatório na vida escolar da criança com TDAH, quando se tem professores envolvidos e comprometidos com a aprendizagem desses alunos, usando estratégias eficazes e colocando em prática. O aluno deve aprender aos poucos, com mais eficácia, o professor não deve focar apenas no desempenho, mas chegar a um resultado satisfatório, assim a criança terá conquista em seu desenvolvimento escolar e cada aluno tem o seu tempo e métodos para aprender.

Deste modo, conclui-se que para melhorar a aprendizagem dessas crianças é preciso que os educadores saibam como trabalhar com essas

crianças e que estejam preparados para assumir seu papel em sala de aula deixando para trás velhos conceitos e adotando seu verdadeiro papel como educador visando proporcionando um melhor desenvolvimento social e educacional e intelectual de seus educandos. Avaliamos ser de suma importância os estudos sobre TDAH desmistificando conceitos preconceituosos e revendo os conceitos sobre o papel do professor em sala de aula, pois quanto mais conhecimentos tivermos sobre este assunto, mais poderemos contribuir para o desenvolvimento de nossas crianças.

REFERÊNCIAS

- ABDA. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. <www.tdah.org.br>. Acesso em: 28 out. 2016.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996
- BARKLEY, R.A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: Manual para diagnóstico e tratamento. Porto alegre: Artmed, 2008.
- CYPEL, S. **A criança com déficit de atenção e hiperatividade**. Atualização para pais, professores e profissionais da saúde. São Paulo: Lemos, 2001.
- FARREL, M. **Dificuldades de Aprendizagem moderadas, graves e profundas**: guia do professor. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GABRIEL, D.A.G. **O Papel do Jogo no Desenvolvimento da Criança com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade**. São Paulo, 2009. Monografia (Programa de Pós-Graduação em Distúrbios de Aprendizagem). Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem. São Paulo, 2009.
- GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOLDSTEIN, S.; GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade**. Como Desenvolver a Capacidade de Atenção da Criança. Trad. Maria Celeste Marcondes. Campinas, SP: Editora Papyrus, 1994.
- MACHADO, L.F.J; CEZAR, M.J.C. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em crianças – reflexões iniciais**. Trabalho acadêmico do Instituto Paranaense de Ensino -Faculdade Maringá, 2007.
- MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MUZETTI, C. M. G.; VINHAS, M. C. Z. de L. **Influência do déficit de atenção e hiperatividade na aprendizagem em escolares**. Programa de Pós-graduação em Educação Especial Inclusiva (modalidade ADE). Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, SP. 2011.
- PHELAN, T.W. TDA/TDAH- **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. -São Paulo: M. Books, 2005.
- RITTER, H.S. Psicopedagogia atuando na reeducação dos pais de criança com TDAH. **Clínica Psicopedagogia**, São Paulo, Janeiro, 2009.
- RODHD, L.A P.; BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de déficit de atenção hiperatividade. O que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SILVA, S.B. da; DIAS, M.A.D. TDAH na escola estratégias de metodologia para o professor trabalhar em sala de aula. **Revista Eventos Pedagógicos** v.5, n.4 (13. ed.), número regular, p. 105 - 114, nov./dez. 2014.
- SILVA, E.; CRUZ, V. V.; LIMA, W.; ASFORA, R. **TODA/H e prática pedagógica: Conhecendo as principais dificuldades a partir de relatos de professores da rede municipal do Recife**. Trabalho acadêmico de graduação pedagógica do Centro de educação – UFPE. 2008.
- SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A-Z**: guia completo para educadores e pais. Porto Alegre: Ed Penso, 2012.
- YIN, R. K. **Estudo de Caso** - Planejamento e Métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em 01/08/2017

Aprovado em 14 /11/2017

ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL: ESTUDO DE CASO

(STUDENTS WITH DOWN SYNDROME AND THE CHALLENGES OF EDUCATIONAL INCLUSION: STUDY OF CASE)

Geomara da Costa Rodrigues¹
Lucicleide de Souza Barcelar²

RESUMO

Este artigo aborda a inclusão de alunos com Síndrome de Down no sistema educacional da Escola Municipal João Saraiva Leão. O objetivo dessa pesquisa é averiguar como a Escola desenvolve o trabalho da educação inclusiva com alunos com Síndrome de Down. A presente pesquisa é um estudo exploratório-descritivo, fundamentada por uma metodologia qualitativa. Para a coleta de dados utilizou-se de entrevistas semiestruturadas. Através da realização deste trabalho concluímos que é importante colocar em prática as políticas sobre inclusão; a necessidade de professores preparados para atuar em sala; e ainda a de conhecer as dificuldades desses alunos, visando o seu desenvolvimento. A inclusão é uma realidade nessa escola, bem como a Atendimento Educacional Especializado.

Palavras-chave: Síndrome de Down; Inclusão; Ensino Regula.

ABSTRACT

This article talks about the inclusion of students with Down Syndrome inside the educational system of the João Saraiva Leão Municipal School. The purpose of this research is to investigate how the School in question develops the work of inclusive education with students with Down Syndrome. The present research is a case study descriptive-exploited, based on a qualitative methodology. Data collection utilized semi-structured interviews. Through the accomplishment of this work we conclude that it is important to put into practice the policies on inclusion; Necessity of prepared teachers to work in the classroom; And also to know the difficulties of these students, with a view to their development. Inclusion is a reality in this school, as well as the Specialized Educational Assistance.

Keywords: Down syndrome; Inclusion; Regular Education.

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Ateneu. E-mail: geomaradacostarodrigues@gmail.com

² Professora Titular da Faculdade Ateneu. Doutora em Educação pela Universitat Autònoma de Barcelona. E-mail: projetoscientificos@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Fala-se muito sobre inclusão o que por definição é o conjunto de meios e ações que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade, provocada pela classe social, educação, idade, deficiência, sexualidade, religiosa ou preconceitos raciais. Incluir é oferecer oportunidades de acesso a bens e serviços dentro de um sistema que beneficie a todos.

Em se falando de educação, essa temática torna-se mais complexa, pois os deficientes intelectuais ainda encontram obstáculos para exercerem a garantia desse direito, principalmente quando se trata do ensino conceituado como regular.

Mazzotta (2005, p.16), em seus estudos sobre a história da educação, constatou que até o século XVII, grande parte das noções a respeito da deficiência era basicamente ligada a misticismo e ocultismo, havendo pouca base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O autor faz uma crítica ao afirmar que a falta de conhecimento sobre as deficiências fazia com que essas pessoas fossem marginalizadas, ignoradas.

Nesse grupo de indivíduos tidos como deficientes intelectuais, cuja definição é dada pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) como sendo o estado de redução notável do funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, estão aqueles que nasceram com Síndrome de Down, a qual é uma condição genética reconhecida há mais de um século por John Langdon Down, compreendendo 18% do total de deficientes mentais em instituições especializadas.

O campo de pesquisa sobre crianças com Síndrome de Down e o ensino regular ainda é pouco explorado, muitas dúvidas surgem quanto à garantia desse direito. Bem se sabe que para receber crianças com deficiência intelectual há de se haver uma área de educação especial que se utilize de recursos materiais e humanos que garantam a construção da aprendizagem delas, além de socializá-las com as outras crianças, surgindo assim a importân-

cia de vê-las fazendo parte do ensino regular. Desde esta perspectiva, surge a pergunta norteadora: Como a escola Municipal João Saraiva Leão desenvolve a educação inclusiva com crianças acometidas pela Síndrome de Down?

Partindo dessa apresentação inicial, o objetivo da presente pesquisa científica é: averiguar como a Escola Municipal João Saraiva Leão desenvolve o trabalho da educação inclusiva com alunos com Síndrome de Down, e para tal constatação pretende-se primeiro identificar a formação acadêmica do corpo docente e se esta atende as necessidades dos alunos com Síndrome de Down em sala de aula; verificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores que lidam com alunos Down e, por último, conhecer as dificuldades desses alunos especiais em sala de aula.

2. O QUE É SÍNDROME DE DOWN?

González (2007) define a Síndrome de Down como sendo uma alteração biológica causada pela presença de 47 cromossomos nas células em vez dos 46, que é o normal. Esta ocasiona nos portadores da Síndrome de Down além de diferenças físicas, também características sensoriais, nervosas, motoras, cognitivas (QI), afetivas, verbais e sexuais bem próprias.

Ainda de acordo com González (2007, p. 89) os acometidos pela Síndrome de Down geralmente apresentam muitas características, tais como:

Figura 01: Características físicas dos acometidos de Síndrome de Down.



Fonte: Monteiro (2006).

a) Físicas:

- A cabeça é menor que o normal, mas a parte traseira (occipital) é proeminente. A moleira é grande e demora mais a se fechar do que a de uma criança que não tenha a Síndrome;
- O nariz é pequeno e largo; tem a parte superior plana com os ossos pouco desenvolvidos. Tudo isso provoca transtornos respiratórios na criança;
- Os olhos são rasgados, com uma camada de pele nos ângulos inferiores; têm manchas na íris, e o canal lacrimal é pouco desenvolvido. Possuem movimentos descontrolado nos olhos e, além disso, costumam ter miopia ou astigmatismo;
- As orelhas são pequenas, malformadas e pouco implantadas;
- A boca é pequena e costuma ser mantida aberta em virtude da hipotonia dos músculos da mandíbula, além disso, costumam ter malformações no paladar, e as arcadas mandibulares não coincidem ao serem fechadas. A língua é muito grossa;
- O pescoço é curto e tem sobra de pele na nuca;
- As mãos são pequenas, largas com dobra palmar e com dedos curtos;
- Os pés são curtos e largos, e aparece uma fissura entre o 1º e o 2º dedos com separação e fusão do 2º e do 3º;
- O tronco apresenta uma hipotonia da parede abdominal;
- A pele aparece arroxeadada, seca e áspera, irritando-se com facilidade;
- As unhas são fracas, e o cabelo, fino.

Figura 02: Características motoras dos acometidos de Síndrome de Down.



Fonte: Neren (2013).

b) Motoras:

- Possuem grande hipotonia, que se reflete em menores aptidões motoras;
- A hipotonia também tem certa relação com problemas cardíacos;
- O equilíbrio dos deficientes intelectuais é pobre, seus movimentos são lentos e desde o nascimento apresentam baixos reflexos do que o normal. Por esse motivo necessitam de estímulos.

c) Intelectuais:

- Durante os 15 (quinze) primeiros anos de vida o crescimento mental é rápido, embora não possa ser igualado ao dos sujeitos sem a Síndrome;
- Entre os 35 (trinta e cinco) e os 40 (quarenta) anos, a aprendizagem é lenta;
- A partir dos 40 (quarenta) começa sua deterioração.

Essas características evidenciam a importância de que sejam desenvolvidos programas educacionais de acordo com as possibilidades educacionais de cada um, o que requer um atendimento educacional especializado.

Foi criado pela Down Syndrome International (que é uma organização internacional), o Dia Internacional da Síndrome de Down, come-

morado em 21 de março desde o ano de 2006. A escolha da data está relacionada à singularidade da trissomia do cromossomo 21 que causa esta ocorrência genética. O objetivo do dia é celebrar a vida das pessoas com Síndrome de Down e disseminar informações para promover a inclusão de todos na sociedade.

2.1. Inclusão: o papel da educação regular na formação dos alunos com Síndrome de Down

Falar em inclusão remete principalmente ao ambiente educacional, pois o ensino é a base de todo ser social, não podendo ser negado a aqueles que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizado. Beyer (2013, p. 28) fala que, “precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender”. No Art. 3º, IV, da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), ainda estabelece como um objetivo fundamental promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A inserção dos “especiais” na rede regular de ensino já é um desafio, o qual é potencializado quando este ensino regular se insere no ambiente da rede pública, que é oferecida a todos os indivíduos gratuitamente pelo Estado, custeado por meio de impostos. Nesse contexto os sistemas de educação pública são diversos, variando conforme o país que os oferece, mas cobrem, usualmente, os períodos de educação básica e média e, em muitos casos, também o ensino superior.

O acesso à educação é um direito de todos e está respaldado na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) nos Art. 205 e 208, III, que também garante um atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Outro documento importante nesse assunto é a Declaração de Salamanca (1994), a qual trata dos princípios, políticas e práticas da educação para as necessidades especiais, que recomenda que as escolas se ajustem às

necessidades de todos os alunos, sejam os que vivem na rua, os nômades, os que trabalham. Esta se trata de uma lista exemplificativa, podendo também ser ampliada a outras necessidades, como por exemplo, por aqueles que possuem a Síndrome de Down.

Um aluno tido como “especial”, ao se inserir na rede regular de ensino, não somente terá seu direito de educação atingido, como terá também outros anseios supridos, tipo o da socialização, o afetivo, dentre outros. Nesse sentido, Cunha (2006) alerta que é preciso que o Estado evidencie a importância da educação de qualidade como estratégia de combate às problemáticas sociais, tendo a inclusão como um desses principais desafios.

Esse acesso também está amparado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), publicada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009, determina no art. 24, que os Estados-partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação; e para efetivar esse direito sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades, assegurarão um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Já o Decreto nº 6.571/2008, dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União para ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentando, no art.9º, para efeito da distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

As formas de amparo e garantias desse direito são inúmeras, assim como fora citado em parágrafos anteriores e não pode ser desprezado pelos órgãos públicos e pela sociedade como um todo, a qual tem a responsabilidade de lutar para que seja plenamente executado.

2.2. O professor como mediador no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down

Faz-se necessária uma grande reestruturação qualitativa da educação pública brasileira de ensino regular, considerando os inúmeros desafios e envolvendo de forma participativa e cooperativa todos os atores da sociedade (profissionais da educação, família, alunos).

O professor é um dos atores de maior relevância nesse processo, pois é o responsável por transmitir o conhecimento necessário à aprendizagem e evolução relacional e atitudinal desses alunos. O tempo do aluno com Síndrome de Down é diferente e o professor precisa articular estratégias viáveis para provocar a participação do mesmo nas atividades propostas levando em conta suas limitações físicas, motoras e intelectuais.

O Decreto nº 6.571/2008 orienta que estes ainda devem adotar medidas para a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e nas comunicações que impedem sua plena e efetiva participação nas escolas da sua comunidade, em igualdade de condições com os demais alunos.

O professor na busca pelo aprendizado de alunos “especiais” deverá estar bastante alinhado com a família desses alunos a fim de orientá-la, primeiro a conhecer seu filho deficiente intelectual para que esta sane limitações de ordem biológica, tais como problemas na fala, visuais, motoras, dentre outras, facilitando assim sua sociabilização com os demais alunos e auxiliando na absorção do conhecimento.

Outro ponto importante nesse processo é a utilização de Sala de Recursos Multifuncionais SRM (espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos) a qual também é bastante eficaz na busca do ensino/aprendizagem. De acordo com as diretrizes, no art. 5º do Decreto nº 6.571/2008, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado

prioritariamente na SRM da própria escola ou de outra escola, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. A elaboração e execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino comum, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais, conforme disposto no art.9º.

O art. 10º determina que o Projeto Político Pedagógico da escola deva institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

- I. salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II. matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III. cronograma de atendimento dos alunos;
- IV. plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V. professores para o exercício da docência do AEE;
- VI. profissionais da educação: tradutores e intérprete de Língua Brasileira de Sinais guiam intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

2.3. A importância da formação do professor na docência dos alunos com Síndrome de Down

Em conformidade com o Decreto nº 6.571 (2008, p.6) a escola e/ou o sistema de ensino precisa dispor de Formação continuada de

professores conforme descrito na proposta de formação na escola, seja na própria instituição ou buscando as parcerias, entre outros, podendo enquadrar-se nas modalidades de: extensão, aperfeiçoamento ou pós-graduação podendo ser presencial ou à distância.

Ainda de acordo com esse Decreto (2008, p.4-5) os professores do AEE deverão atender as seguintes atribuições:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas inter-setoriais;
5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;

6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA); ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Tais atribuições só se tornam possíveis de serem executadas se realmente a educação continuada for colocada em prática. Os profissionais da área sempre devem estar se reciclando e investindo em novos conhecimentos a fim de conseguirem se tornar profissionais de sucesso e exemplos para outros. Portanto, a escola precisa disponibilizar cursos visando o aperfeiçoamento do seu quadro docente com o intuito de capacitá-los para melhor atender às necessidades dos alunos com Síndrome de Down.

3. METODOLOGIA

Quanto à natureza esta pesquisa foi classificada como sendo qualitativa com a finalidade de mostrar o conhecimento sobre os desafios enfrentados pelas crianças com Síndrome de Down no ensino regular da rede pública.

Segundo Marconi e Lakatos (2008, p.269):

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.

Também foi classificada como sendo bibliográfica (com levantamento de referências teóricas publicadas por meios escritos e eletrônicos) e pesquisa de campo (elaboração e aplicação de entrevistas).

Quanto aos objetivos, foi classificada como exploratória, levantou-se informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto; e explicativa que é aquela que além de registrar e analisar os fenômenos estudados busca identificar suas causas.

A perspectiva de estudo foi um caso em particular, sendo assim, Severino (2007, p. 121) alerta que: "os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo. Devem ser trabalhados, mediante análise rigorosa, e apresentados em relatórios qualificados".

Utilizou-se como técnica de coleta entrevistas, classificada por Andrade (2010), como sendo um instrumento eficaz na recolha de dados fidedignos para a elaboração de uma pesquisa, desde que seja bem elaborada, bem realizada e interpretada, tem por objetivo reter informações importantes e relevantes, e para isso, se utiliza de perguntas abertas.

O *locus da pesquisa* foi a Escola Municipal João Saraiva Leão, encontra-se localizada no município de Fortaleza, está em funcionamento desde o ano 2000 e tem cerca de 1.150 alunos com frequência regular nas seguintes modalidades: Ensino Fundamental I e II, com duas turmas de 1º (primeiro), 2º (segundo), 3º (terceiro), 4º (quarto) e 7º (sétimo) ano, três turmas de 5º (quinto) e 6º (sexto) ano, nos turnos manhã e tarde, diferenciando só em uma turma a menos do 2º (segundo) ano e uma turma a mais do 7º (sétimo) ano na parte da tarde e Educação de Jovens e Adultos no período noturno, com uma turma de EJA II (dois), uma de EJA III (três), duas de EJA IV (quatro) e duas de EJA V (cinco).

Os sujeitos respondentes das entrevistas são três professores da instituição:

-A primeira com formação em Pedagogia, pós-graduada em Educação Especial Inclusiva, Psicomotricidade Relacional e Neuropsicopedagogia. Encontra-se habilitada para o exercício da docência no AEE, conforme o Art. 12 do Decreto 6.571/2008. Atua na sala especial como psicopedagoga;

-A segunda e terceira entrevistadas possuem formação pedagógica. Lecionam respectivamente o 1º ano do Fundamental I e o 6º ano do Fundamental II, e estão com pouco tempo na instituição lidando com alunos Down no ensino regular, o que faz com que tenham pouca experiência.

4. ANÁLISE DOS DADOS/ COLETADOS

Em conformidade com entrevista realizada a psicopedagoga e professora do AEE, Rosana Morgado de Carvalho, foi possível destacar que é fundamental o apoio da gestão escolar para a realização de seu papel e sua prática pedagógica. Assim como, seguir o proposto no PPP da escola. Demonstrando com isso que todo trabalho realizado é em conjunto, ou seja, a equipe escolar prontifica-se a ajudar no que for necessário.

Para Veiga (1995, p. 11), o PPP é "entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo".

Foi possível observar que a oferta do AEE nesta instituição, encontra-se contemplado e, portanto, faz valer as diretrizes operacionais instituídas pelo Ministério da Educação ou Conselho Nacional de Educação.

Ainda nessa conversa foram feitas indagações no intuito de descobrir como a mesma realiza seu trabalho com alunos com Síndrome Down e também se existe a participação da família nesse processo. A professora esclareceu que o aluno com deficiência intelectual tem duas matrículas, uma no ingresso do ensino regular e a outra para o AEE. O AEE é realizado no contra turno e privilegia auxiliar nos aspectos de atenção, percepção e memória, ou seja, estratégias que auxiliem aos alunos a melhorarem seu desempenho no ambiente escolar. O atendimento é semanal, duas vezes na semana. Se existirem faltas na Sala de Recurso Multifuncional (SRM), o aluno é acompanhado em sala de aula comum dando continuidade ao processo de aprendizagem.

Contudo, pode-se constatar que o trabalho desenvolvido na instituição escolar é minucioso, sério e responsável, que conta não só com a participação da gestão escolar, mas de toda a comunidade. Diariamente são realizadas observações aos alunos e a partir daí são programadas e sistematizadas intervenções educacionais com a finalidade de transpor barreiras. O AEE acontece de forma individual, duplas, e pequenos grupos sendo realizados na SRM, duas vezes por semana, no contra turno.

A escola procura estabelecer relações com as famílias de todos os alunos, e especialmente os do foco deste estudo, alunos com Síndrome de Down, a fim de orientar sobre as habilidades e potencialidades dos mesmos para a aprendizagem, contudo o cenário ainda não é o ideal.

Com a finalidade de verificar como as professoras lidam com alunos com Síndrome de Down em sala de aula regular, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (compostas por dez perguntas) a duas professoras. Mediante a falta de autorização dos seus nomes, foram adotados pseudônimos.

De acordo com a pergunta sobre o exercício da profissão, foi possível perceber que não basta ser graduada, é preciso aderir aos cursos de formação continuada que lhes habilitarão para o exercício da docência de alunos especiais e para isso ser possível o Decreto 6.571 (2008, p.6) precisa ser cumprido, ou seja, a escola e/ou sistema de ensino precisa dispor de formação continuada de professores conforme descrito na proposta de formação na escola, seja na própria instituição ou buscando as parcerias, entre outros, podendo enquadrar-se nas modalidades de: extensão, aperfeiçoamento ou pós-graduação podendo ser presencial ou a distância.

Em conformidade com a pergunta sobre as dificuldades em sala de aula, as entrevistadas destacam que os alunos com a Síndrome de Down têm dificuldades no processo de ensino aprendizagem, por conta da falta de percepção e concentração.

Em função as dificuldades que os educadores e os alunos encontram, destacamos: 1) Educador: não conseguir ser exclusivo para esse aluno, que o solicita para lhe acompanhar na realização da atividade até que seja concluída; 2) Alunos com Síndrome de Down: evoluem consideravelmente nos aspectos relacionais e atitudinais, no entanto, têm grande dificuldade em internalizar e acompanhar os conteúdos acadêmicos e também de não se perceberem como participantes no desenvolvimento de suas aprendizagens.

A atuação do professor nesse contexto é indispensável tanto para promover a inclusão, como para realizar intervenções educacionais, voltadas ao desenvolvimento desses alunos, o educador é o agente principal para promover este ato na instituição educacional.

De acordo com a pergunta sobre o processo de aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down, as professoras II e III confirmaram que estes são capazes de aprender os conteúdos do currículo básico, não convergindo assim com o que González (2007, p.89) diz a cerca da capacidade intelectual dos acometidos de Síndrome de Down que durante os quinze primeiros anos de vida têm o seu crescimento mental rápido, embora não possa ser igualado ao dos sujeitos sem a Síndrome.

Em conformidade as práticas pedagógicas, as entrevistadas II e III responderam que estão implicadas em superar expectativas e produzir resultados eficazes, sendo assim as professoras criam estratégias para promover a participação desses alunos nas atividades escolares, tais como: atividades com letras e números móveis, cantigas, montagens e brincadeiras atestando que existem ocasiões de os alunos com Síndrome de Down se negarem a fazerem as atividades, se estas não lhe forem atrativas. Ainda de acordo como o Decreto 6.571 (2008, p.4-5) existem atribuições que devem ser cumpridas pelos professores do AEE, podendo ser redirecionada a essa situação a de número três que ressalta a produção de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais e específicas dos

alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo.

As respostas dadas confirmam o que diz Beyer (2013, p.28): “precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender”. As professoras afirmaram que a única diferença diz respeito ao tempo que levam para internalizar os conteúdos, por conta disso não acompanham o ritmo de aprendizado dos outros alunos.

Destarte, conforme a fala das professoras, foi possível perceber que a abordagem que González (2007) faz ao dizer que os acometidos de Síndrome de Down além de diferenças físicas, também possuem características sensoriais, nervosas, motoras, cognitivas (QI), afetivas, verbais e sexuais bem próprias, atesta também para a forma própria que esses alunos têm de processarem os conteúdos.

A partir das narrativas, pode-se perceber que os educadores têm bastante força de vontade, pois sempre estão em busca de preparo e melhorias para tornar o ensino regular atrativo para os alunos com a Síndrome de Down e podem contar com a instituição como ponto de apoio.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu entender que o processo de aprendizagem dos acometidos com Síndrome de Down é mais lento, mas não impossível. Existem mecanismos que auxiliam diretamente nesse processo como o AEE, os professores, a parceria da família e a do próprio aluno, de se perceber como personagem principal no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Apesar dos entraves apontados nesse trabalho científico, como só a formação acadêmica não ser suficiente para habilitar os docentes a lidarem com alunos especiais, havendo a necessidade de cursos de formação continuada e dificuldades na participação das famílias de alunos Down, a inclusão é uma realidade nessa escola, assim como o AEE.

Os docentes se mostraram muito afetuosos com seus alunos, valendo-se muitas vezes de sua criatividade para tentar alcançar melhores resultados de aprendizado através do lúdico, minimizando assim as dificuldades de concentração, tempo de resposta e assimilação dos conteúdos ministrados.

Diante dessas considerações, pode-se concluir que os objetivos da presente pesquisa foram atingidos, o que não impede que outros pesquisadores possam se valer de uma amostra mais ampla a fim de retratar de forma mais fidedigna uma realidade mais abrangente de um bairro, município ou estado.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Mental retardation**: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC, USA: AAM R. 1992

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília. CORDE, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 mar. 2016

CUNHA C. Fundeb falha ao não definir metas, afirma especialista. **Folha de São Paulo**, 2006 dez. 2011; Caderno Cotidiano: 4.

DECRETO nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 04 out. 2015.

DECRETO nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 01 maio 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZÁLEZ, Eugênio. **Necessidades educacionais específicas**: intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAZZOTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

SÍNDROME DE DOWN E SUA PATOGÊNESE. Mundo Biologia. Disponível em: <<http://www.mundobiologia.com/2014/08/a-sindrome-de-down-e-sua-patogenese.html>>. Acesso em 12 mar. 2016.

SUPPORT CAMPAIGN. TWIBBON. Disponível em: < <https://twibbon.com/support/213-dia-internacional-da-sd>>. Acesso em 14 maio 2017.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: Uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

Recebido em 05/09/2017

Aprovado em 04 /11/2017

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO NORTEADOR DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DE UMA IES: UM ESTUDO DE CASO

(THE INSTITUTIONAL EVALUATION AS A NORTEADOR INSTRUMENT OF THE PEDAGOGICAL ACTIONS OF A HEI: A CASE STUDY)

Emanuelle Oliveira da Fonseca¹
Marlise Aparecida dos Santos de Napoli²
Gustavo de Napoli³

RESUMO

A avaliação institucional é certamente um dos temas de maior interesse ao público acadêmico em geral. Provavelmente, esse interesse se deve às condições de avaliar seu processo de ensino aprendizagem. Este artigo buscou investigar uma Instituição de Educação Superior privada, com o objetivo de identificar as principais fragilidades e potencialidades apontadas pelos alunos no que se refere aos aspectos pedagógicos do curso de Pedagogia. Num primeiro momento foi realizado um levantamento bibliográfico e numa segunda etapa foi feita a análise dos resultados do questionário estruturado aplicado aos 163 alunos do curso de Pedagogia. Assim, pode-se compreender e comparar o processo com vistas ao seu aprimoramento, a proposta da IES estudada está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, porém ainda é insuficiente por parte dos alunos o conhecimento das DCNs para então a compreensão do objetivo do Projeto Pedagógico do Curso e a responsabilidade social das Instituições de ensino superior.

Palavras-chave: Educação Superior; Avaliação Institucional; Ensino.

ABSTRACT

The institutional assessment is certainly one of the topics of most interest to the public in General. Probably, this interest is due to assess your teaching learning process. This article sought to investigate a private higher education institution, with the aim of identifying the main weaknesses and potential identified by students in the pedagogical aspects of the course of pedagogy. At first we conducted a bibliographic survey and in a second step was the analysis of the results of the structured questionnaire applied to 163 students of pedagogy. So, you can understand and compare the process with a view to enhancing your IES's proposal is studied according to National Curricular Guidelines, but is still insufficient for the students the knowledge of NCGs to then understand the purpose of the Pedagogic project of the course and the social responsibility of higher education institutions.

Keywords: Higher Education; Institutional Evaluation; Teaching.

¹ Professora da Faculdade Ateneu. E-mail: emanuelle.oliveira@fate.edu.br

² Procuradora Institucional e Professora da Faculdade Ateneu. E-mail: marlise@fate.edu.br

³ Professor Tutor da Faculdade Ateneu e da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: gustavo.napoli@fate.edu.br

1. INTRODUÇÃO

O Brasil vem passando por uma reestruturação do sistema educacional, gerando uma descentralizando das ações administrativas, financeiras e pedagógicas, redefinindo, assim, o papel das instituições de ensino. Com isso, vem se modificando o papel dos atores que fazem parte de diferentes ramos de atividades, da relação Estado-Sociedade e, por conseguinte, da consciência política dos cidadãos em meio as avaliações. Dessa forma, percebemos que a sociedade está cada vez mais participativa, assim como as cobranças junto ao sistema educacional, especialmente na direção do ensino superior. Com base nessa atual conjuntura, surgiram duas demandas das instituições: crescer e aprimorar-se.

É através da avaliação institucional que poderá haver um aumento permanente da eficácia das Instituições de Ensino Superior (IES). A avaliação é tida como um instrumento que vem apontar questões que envolvem o destino das faculdades, ultrapassando as dimensões mais aparentes e formais da organização e administração da IES. Vale ressaltar que não tem como prioridade operacionalizar para equacionar tecnicamente as divergências, abafar as discordâncias ou generalizar os interesses, mas conhecer a realidade e as necessidades da IES através das diversidades de interesses dos grupos que constroem sua história. A participação de todos que compõe a instituição contribui para uma ação coletiva em busca de uma reorganização das demandas das instituições.

O interesse pelo tema surgiu quando me tornei presidente da Comissão Própria de Avaliação-CPA de uma IES da rede privada. Muitos foram os fatores que influenciaram a avaliação, ocasionando mudanças significativas na organização do processo avaliativo. Algumas comissões de reconhecimento de curso sugeriram novos procedimentos para a efetivação da nossa proposta, como a não obrigatoriedade de responder o questionário avaliativo. Ao adotar a não obrigatoriedade, o índice de respondentes caiu

drasticamente, antes quando obrigatório seria em torno de 90%, com a não obrigatoriedade reduziu-se a 15%. Todavia, houve um crescimento qualitativo nas respostas obtidas, o que gerou ações mais efetivas e condizentes com a realidade da instituição, o que contribuiu para a qualidade da educação.

Quando a IES se compromete em avaliar de forma eficaz todos os elementos que podem influenciar no desenvolvimento dos seus cursos, se torna mais fácil agir sobre o que, de fato, impede o crescimento da instituição e a qualidade de seu ensino. Assim, a relevância dessa pesquisa está na busca de compreender quais os fatores que são tidos como comprometedores para a qualidade da educação, tendo como foco Instituições de Ensino Superior da rede pública e privada. Como cada instituição possuem especificidades diferentes é possível vislumbrar diversos fatores que podem comprometer uma educação de qualidade nos mais diversos aspectos. Em uma faculdade particular, por não existe a obrigatoriedade de ofertar pesquisa e extensão, as lacunas podem estar relacionadas mais a parte estrutural da IES, já nas Universidades públicas relacionadas ao Ensino, Pesquisa e Extensão.

Partindo desse pressuposto, a grande pergunta dessa investigação se situou na seguinte questão central: qual a percepção dos alunos do curso da Pedagogia acerca dos pontos relacionados a dimensão pedagógica do curso? Em tempos de discurso de qualidade na educação os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando uma inter-relação conceitual, epistemológica e prática.

Com base nisso, surgiu o principal objetivo geral pesquisa: identificar as principais fragilidades e potencialidades apontadas pelos alunos no que se refere aos aspectos pedagógicos do curso de Pedagogia.

2. AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

A avaliação atual tem como base uma perspectiva integrada a programas de qualidade. Para Vianna (2000, p.22) a avaliação "é um constante vir- a -ser na área das ciências do homem, tornando-se uma atividade complexa, fundamentada no pensamento descritivo, analítico e crítico (...)".

Ainda segundo esse autor, o interesse pela avaliação não se limita a um campo micro, se estendendo ao campo macro, passando a investigar grupos de indivíduos (alunos, professores, administradores, técnicos, etc.); projetos, produtos e materiais; instituições e sistemas educacionais nos seus diversos níveis e competências administrativas, evoluindo, assim, para uma área bem mais ampla. Para Andriola (2004) a avaliação institucional é um processo que permite a reflexão do fenômeno estudado, exigindo de todos os atores implicados o compromisso com o conhecimento e o aprimoramento da realidade que irá intervir. A exigência por uma educação de qualidade tem contribuído para que a avaliação se torne uma constante no processo educacional, envolvendo não apenas a avaliação do rendimento escolar do aluno, considerando outras informações relevantes para expressar a qualidade de um sistema educacional, como: currículos, programas, professores, rede física, dentre outros.

Não basta assegurar o direito à educação como direito de todos a ser garantido pelo Estado. Para que a Educação Superior possa efetivamente cumprir o seu papel estratégico, novas exigências precisam ser consideradas.

A importância da Educação Superior no conjunto das políticas públicas tem sido crescentemente reconhecida, não apenas em função do seu valor instrumental para a formação acadêmico-profissional, para as atividades de pesquisa científica e tecnológica para o desenvolvimento econômico e social ou pela sua contribuição para a formação ética e cultural mais ampla, mas igualmente em função do lugar estratégico que ocupa nas políticas públi-

cas orientadas para a cidadania democrática, a justiça social e o desenvolvimento sustentável. (SINAES, 2004, p. 10).

Para que a avaliação se efetive de forma satisfatória é preciso a conscientização e a compreensão dos envolvidos no processo de avaliação institucional na educação superior acerca da necessidade de utilizar os dados em prol de uma educação de qualidade e não apenas para gerar resultados e cumprir o que a legislação determina. Os sujeitos envolvidos nesse processo devem estar cientes do objetivo da avaliação e da necessidade da aplicabilidade das ações necessárias para a melhoria da IES. Nessa linha de pensamento, Oliver (2010) aponta a avaliação como sendo um instrumento fundamental para a melhoria dos serviços das escolas e universidades, contribuindo para uma maior autonomia das instituições, deixando de ter um caráter de controle burocrático e centralizado, contribuindo para a melhoria do ensino e da pesquisa e exigência da democratização.

Para uma avaliação bem-sucedida é necessário, primeiramente, levantar as demandas, ou seja, tudo que a comunidade identificar como sendo um problema. Em seguida é preciso constatar o problema e fazer um levantamento de suas origens para, em seguida, começar a busca pelas formas de resolvê-lo.

Dessa forma, é fundamental que a gestão seja aberta ao diálogo, proporcionando trocas de experiências e envolvendo todos no processo avaliativo da instituição.

Segundo Andriola (2004), a sociedade está cada vez mais participativa, com isso, começa a se acentuar as cobranças junto ao sistema educacional, especialmente na direção do ensino superior, gerando uma maior exigência na qualidade acadêmica, principalmente nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (SINAES), Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, deve servir de parâmetro para a implementação desta proposta nas IES, esse que é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do

desempenho dos estudantes. O SINAES avalia todos os aspectos relacionados ao ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações, dentre outros aspectos relevantes da instituição.

Tal proposta propõe que a avaliação interna, deverá ser coordenada por uma comissão própria de Avaliação denominada (CPA), composta e organizada pelos próprios participantes da instituição de ensino, reforçando as potencialidades da escola e indicando com mais efetividade os pontos a ser melhorados.

Contudo, a necessidade de avaliação vai além da obrigatoriedade estabelecida pelo poder público federal, pois deve buscar o aprimoramento e melhoria contínua dos serviços educacionais nas IES, essas que, segundo o censo realizado em 2013 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, correspondem 2,4 mil instituições de ensino superior – 301 públicas e 2 mil particulares.

A partir dos resultados obtidos, é possível traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. Segundo Dias Sobrinho (1995, p. 61):

A avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico. Não se trata apenas de conhecer o estado da arte, mas também de construir [...] reconhecer as formas e a qualidade das relações na instituição, constituir as articulações, integrar as ações em malhas mais amplas de sentido, relacionar as estruturas internas aos sistemas alargados das comunidades acadêmicas e da sociedade.

As ações a serem desenvolvidas após o processo avaliativo da instituição depende do grau de autonomia que a mesma possui. Nas IES públicas as mudanças tendem a acontecer de forma mais lenta, já que os recursos financeiros advêm do poder público, o que requer procedimentos burocráticos para efetuar as ações. Já as instituições privadas têm um maior grau de autonomia, podendo agir de forma mais hábil sobre os problemas detectados, podendo op-

tar por diferentes estratégias, desde o foco na redução de custos e diminuição de mensalidades à busca de diferenciais que caracterizem seus serviços pelo alto padrão de qualidade oferecido.

Vale ressaltar que a avaliação institucional não tem como prioridade operacionalizar para equacionar tecnicamente as divergências, abafar as discordâncias ou generalizar os interesses, mas conhecer a realidade e as necessidades da IES através da diversidade de interesses dos grupos que constroem sua história. A participação de todos que compõe a instituição contribui para uma ação coletiva em busca de uma reorganização das demandas das instituições.

Quando a IES se compromete em avaliar de forma eficaz todos os elementos que podem influenciar no desenvolvimento dos seus cursos, se torna mais fácil agir sobre o que, de fato, impede o crescimento da instituição e a qualidade de seu ensino. Assim, a relevância dessa pesquisa está na busca de compreender quais os fatores que são tidos como comprometedores para a qualidade da educação, tendo como foco Instituições de Ensino Superior da rede pública e privada. Como cada instituição possui especificidades diferentes é possível vislumbrar diversos fatores que podem comprometer uma educação de qualidade nos mais diversos aspectos. Em uma faculdade particular, por não existe a obrigatoriedade de ofertar pesquisa e extensão, as lacunas podem estar relacionadas mais a parte estrutural da IES, já nas Universidades públicas tais lacunas podem estar pautadas no Ensino, Pesquisa e Extensão.

3. SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE SEUS INDICADORES

Os indicadores das avaliações são mecanismos que irão nortear as IES em busca de uma educação e qualidade, todavia, existem fatores que limitam a eficácia desses indicadores. Para Ristoff (2000) a legitimidade do processo só poderá acontecer quando houver indicadores

confiáveis, porém, não é fácil encontrar uma metodologia capaz de assegurar essa perspectiva de maneira a não causar possíveis irregularidades.

Para alcançarem as informações desejadas e conseguirem visualizar a realidade dos cursos, as IES precisam ter como base o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pois é esse sistema que irá orientar na busca de uma avaliação integral, numa perspectiva de globalidade. Também irá promover uma maior eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, orientada pelas políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral.

Para tanto, o processo de avaliação das IES precisa estar de acordo com o que rege as políticas de avaliação nacional, devendo acompanhar um dimensionamento global que engloba dez dimensões apontadas pelo SINAES: 1) A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); 2) A política para o ensino (graduação e pós-graduação), a pesquisa, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, para bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; 3) A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; 4) A comunicação com a sociedade; 5) As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; 6) Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; 7) Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; 8) Planejamento e avaliação, es-

pecialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto avaliação institucional; 9) Políticas de atendimento aos discentes; 10) Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

As dimensões acima deverão apontar os principais fragilidades e potencialidades das instituições. Com isso as ações podem ser tomadas em prol de uma educação de qualidade. Vale ressaltar que a todo o planejamento administrativo e acadêmico da IES deve perpassar pela resposta da comunidade acadêmica aos anseios universitários, ou seja, todo projeto e todas as ações nos mais diversos âmbitos se constituem tendo como norte os apontamentos feitos pela comunidade acadêmica.

Todavia, as medidas a serem implementadas devem assinalar as necessidades da IES, priorizando e ordenando de forma cronológica o atendimento das necessidades identificadas com o objetivo de compatibilizar o planejamento anual e as demandas de curto, médio e longo prazos.

As informações obtidas através do SINAES são utilizadas no âmbito interno da Instituição de Ensino Superior para orientar sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, para os órgãos governamentais destina-se na criação de políticas públicas, para os estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, utilizada para guiar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições (LEHFELD et al, 2010).

Se os cursos apresentarem resultados insatisfatórios, serão estabelecidos encaminhamentos, procedimentos e ações com indicadores, prazos e métodos a serem adotados. Essa iniciativa faz referência a um protocolo de compromisso firmado entre as Instituições de Ensino Superior e o MEC, que objetiva a superação de eventuais dificuldades, onde, a análise dos resultados da auto avaliação ampliará o plano de ações das fragilidades e potencialidades do curso podendo traçar metas a serem cumpridas para atingir o padrão de satisfatoriedade.

Dessa forma, a Auto avaliação passa a ser um processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social (INEP,2004). Esse processo cíclico promove a sistematização das informações, a análise coletiva, desvendando formas de organização, administração e ação, e identificando pontos fracos, bem como pontos fortes e potencialidades, para então estabelecer estratégias de superação de problemas.

Nessa perspectiva podemos afirmar que uma avaliação formativa em sua plenitude, não se caracteriza como uma fase, mas como um processo de diálogo sem limites precisos, pois a permanência avaliativa requer o senso de que as realidades se transformam e que a intervenção no meio reflete em respostas desejadas, mas, sem precisão limitrofe. Daí a necessidade de se levar em consideração as variantes que podem influenciar diretamente a avaliação, assim como as possíveis mudanças durante o processo avaliativo, tais como: localização da IES, situação econômica do público-alvo, a filosofia da IES, dentre outros.

4. METODOLOGIA

Para a presente pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico que buscará garantir uma fundamentação teórica para a análise, assim como, para a contextualização abrangente e crítica do objeto em investigação.

Como forma de alcançarmos nossos objetivos realizamos um Estudo de Caso, que segundo Yin (2010) contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade, sendo, portanto, uma ferramenta fundamental para compreendermos os processos complexos de caráter social que podem surgir em situações problemáticas. Para tanto, foram utilizadas abordagens qualitativa e quantidade, o que nos permite identificar de forma numérica a frequência e a intensidade dos comportamentos dos indivíduos de um determinado grupo.

Num primeiro momento as informações coletadas através de um questionário fechado foram analisadas qualitativamente, isto é, foram identificadas as principais categorias qualitativas subjacentes ao discurso dos respondentes através de questionários fechados. No momento seguinte, realizadas análises dos resultados de forma qualitativa. Conforme Lakatos e Marconi (2003) o questionário é um instrumento de coleta de dados que atinge grande número de pessoas ao mesmo tempo, abrange uma extensa área geográfica, e possibilita mais uniformidade na avaliação, em decorrência da natureza impessoal do instrumento.

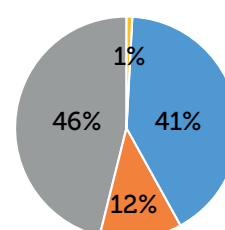
A população da investigação é formada por 163 sujeitos, alunos do primeiro ao oitavo semestre do curso de Pedagogia de uma Instituição de nível Superior Privada, essa que está localizada no bairro de Messejana, Fortaleza-CE. A escolha dos sujeitos se deu pelo fato desses serem discentes do único curso de licenciatura da instituição com turma formada, tal curso que está ligado diretamente a nossa área de formação.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontam que 41% conhecem as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, todavia, a maioria, 46% possui um conhecimento parcial sobre essas Diretrizes. Esses percentuais apontam que grande parte dos alunos estão alheio as mudanças que estão relacionadas aos conteúdos do seu curso, sendo necessário ações que estimulem a aquisição desse conhecimento, como: palestras e seminários relacionados ao tema.

Gráfico 01: Conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Conhecimento das DCNs



■ SIM ■ NÃO ■ PARCIALMENTE ■ NÃO RESPONDERAM

Fonte: Autoria própria (2017)

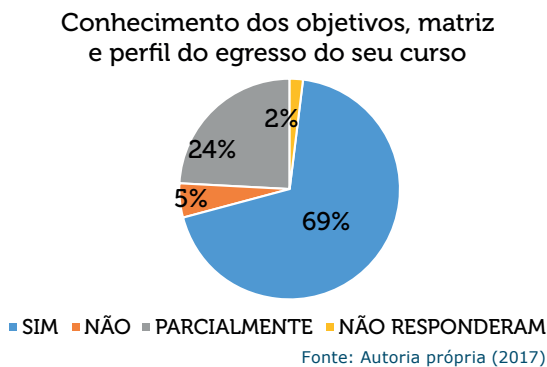
A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, a qual contribui para a formação do profissional da educação responsável pela formação da cidadania com o intuito de aprofundar e consolidar as reflexões a respeito dessa formação.

Entretanto, a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 foi publicada com o objetivo de consolidar as normas para a formação dos profissionais do magistério, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

No que se refere ao conhecimento acerca dos objetivos, matrizes e perfil do egresso, os números apontam que 69% dos alunos tem ciência sobre o assunto, isso nos mostra que o Projeto Pedagógico do curso é de conhecimento da maioria dos alunos.

O projeto pedagógico deve estar relacionado diretamente com organização da Instituição como um todo e como organização da sala de aula, estabelecendo uma relação com o contexto social imediato, preservando a visão de totalidade.

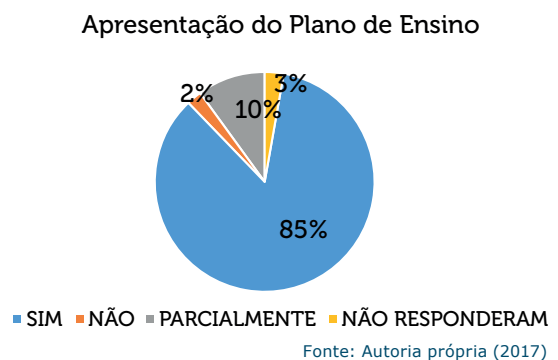
Gráfico 2: Objetivos, Matriz e Perfil do Egresso.



Em se tratando da satisfação referente aos planos de ensino do curso, 74% dos alunos relataram estar satisfeitos, o que demonstra que o curso consegue ofertar um conteúdo de qualidade, contribuindo para uma boa formação docente.

Isso nos remete a Pimenta (2006), quando aponta que a contribuição dos educadores para uma mudança efetiva no processo de ensino-aprendizagem está na possibilidade de desenvolverem a atividade de refletir sobre a própria prática. Daí a necessidade de se pensar um currículo que esteja voltado para a prática e a teoria.

Gráfico 03: Apresentação Plano de Ensino.



O gráfico 4 mostra que o nível de exigência do curso é de 74% conforme a visão dos alunos entrevistados.

Para que se possa alcançar um curso de qualidade, para Scheibe e Aguiar (1999) é necessário que a prática pedagógica, seja configurada como um trabalho coletivo da instituição, expressa em seu projeto pedagógico, com participação de todos os docentes responsáveis pela formação do pedagogo em diferentes níveis, da formação teórico-prática de seu aluno. A relação teoria e prática deve ser considerada como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo do curso.

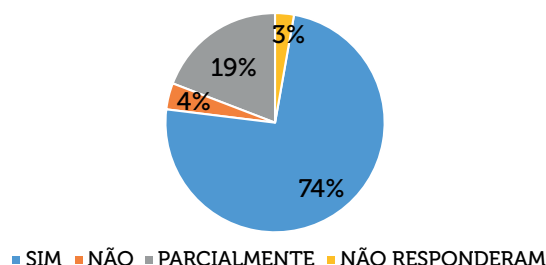
Ao indagarmos sobre os materiais didáticos pedagógicos, observa-se que 50% dos alunos entrevistados estão satisfeitos com os materiais disponíveis para atender ao conteúdo das disciplinas do curso.

A IES preocupada com a reformulação de novas tecnologias e os processos metodológicos, de acordo com a legislação vigente Portaria MEC Nº 1.134, de 10 de outubro de 2016 por acreditar nesse processo de formação amplo e abrangente, além do uso dos laboratórios de Práticas no ensino presencial, a oferta de disciplinas obrigatórias na modalidade semi-presencial oportuniza ao aluno desenvolver a

autonomia na busca do saber, fazendo uso de recursos tecnológicos aplicados à educação a distância (ALMONDES et al, 2015).

Gráfico 04: Nível de exigência do curso,

Nível de exigência do curso

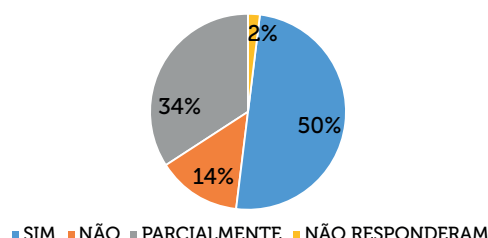


Fonte: Autoria própria (2017)

Nesse contexto, os materiais didáticos produzidos para as disciplinas semipresenciais são voltados para a realidade sociocultural da instituição de ensino onde estão inseridos, possibilitando ao aluno o desenvolvimento de práticas contextualizadas e despertando olhar crítico sobre sua inserção regional e local.

Gráfico 05: Materiais Didáticos Pedagógicos.

Atendimento dos materiais didáticos pedagógicos



Fonte: Autoria própria (2017)

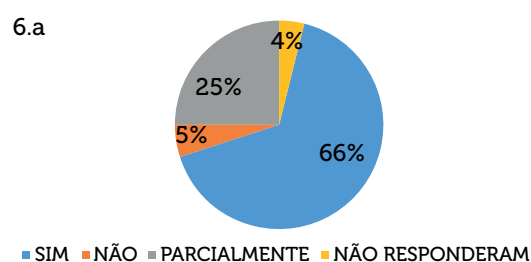
Em relação as atividades de extensão, o gráfico 6a nos mostra que o curso de Pedagogia apresenta 66% de realização de atividades voltadas para ações extensionistas. E em relação a contribuição das atividades para a formação o gráfico 6b relata que 75% acreditam contribuir com a formação.

As ações de extensão e ações voltadas para a comunidade assim como, as atividades teórico-prática de aprofundamento, são muito importantes na formação profissional do aluno. Por meio dessas atividades o aluno poderá desenvolver competências não contempladas pelas disciplinas do currículo.

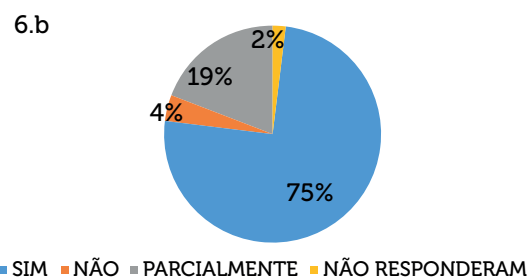
As atividades de extensão correspondem a práticas acadêmicas que buscam ampliar o currículo e enriquecer o perfil do formando. Elas ampliam os horizontes do conhecimento do aluno para além do ambiente da sala de aula e propiciam a transdisciplinaridade na matriz curricular do curso (SILVA, 2008). Portanto as ações desenvolvidas ao longo do curso, criam mecanismos de aproveitamento de conhecimentos adquiridos, por meio de estudos e práticas independentes, como forma de integrar o currículo.

Gráfico 06: Realização de atividades de Extensão e sua contribuição na formação.

Realização de extensão no curso de pedagogia



As atividades de extensão para a formação



Fonte: Autoria própria (2017)

Quanto ao conhecimento dos alunos sobre as linhas de pesquisa desenvolvidas na Instituição observa-se que 37% dos alunos conhecem parcialmente estas atividades e 31% desconhecem.

No desenho curricular da Instituição pesquisada, o aluno tem contato com a pesquisa desde o início do curso através da disciplina de Práticas pedagógicas em Educação. O trabalho de conclusão de curso também colabora para a criação de uma cultura acadêmica que tende a envolver professores e alunos, direta ou indiretamente, nas atividades de pesquisa em diferentes momentos do processo de formação desses futuros professores.

A Resolução CNE/CP n.01/2006 define em seu artigo 3º um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, onde é central para o licenciado em Pedagogia realizar:

- I, o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II, a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional.

Em relação às competências a serem adquiridas durante o processo de formação, a resolução também faz referência explícita à realização de pesquisa:

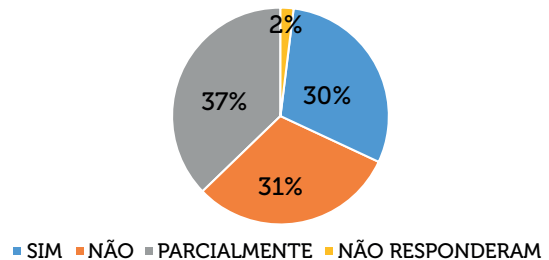
Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- XIV. realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV. utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.

Entende-se que as atividades de pesquisa é a parte que complementa a formação do professor, Kastelijns e De Paula (2016) afirmam que a pesquisa desperta nos alunos a curiosidade de investigar sua prática pedagógica, superando uma prática meramente instrumental.

Gráfico 07: Conhecimento das Linhas de Pesquisa.

Conhecimento das linhas de pesquisa



Fonte: Autoria própria (2017)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto podemos perceber que a maioria dos alunos conhecem de forma integral ou parcial as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, o que demonstra um interesse em conhecer as orientações e normas que regem o curso que estudam.

O Projeto Político Pedagógico do curso também foi outro documento apontado como de ciência por grande parte dos alunos. É esse instrumento que irá apontar a matriz curricular e a organização do curso como um todo, sendo de suma importância que todos os discentes tenham conhecimentos do conteúdo que o documento aborda.

Apesar da maioria ter ciência do que consta no documento, ainda existem alunos que estão alheio a isso. Quando os alunos têm consciência acerca do seu papel como sujeito transformador e reflexivo, ele consegue auxiliar o colegiado no processo de construção e atualização do PPC do curso, contribuindo para a melhoria do curso.

Os planos de ensino do curso foram apontados como satisfatórios pelos discentes, isso nos mostra que os alunos devem conhecer a proposta de cada disciplina e sua proposta pedagógica.

Além das questões pontuadas nas políticas acadêmicas relatadas no artigo, o curso de Pedagogia é responsável pela formação de professores, os cursos devem trazer objetivos claros, aprofundando o contato dos alunos com a pesquisa, com a escola, promovendo ação e reflexão em sua prática docente.

Acreditamos que no que se refere a dimensão pedagógica do curso de Pedagogia da presente instituição, os alunos têm consciência acerca dos documentos que regulamenta o curso, assim como das ações acadêmicas fundamentais para o funcionamento do mesmo, sendo apontando pela maioria como positivo as atividades de extensão e o nível de exigência do curso.

REFERÊNCIAS

- ALMONDES, A. L.; et al. Formação docente e produção de materiais didáticos: nuances da contextualização em Valença do Piauí. **Revista Fundamentos**, V.2, n.2, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí, 2015.
- ANDRIOLA, W. B. Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de sistema de dados e indicadores da qualidade institucional. **Sumários Correntes Periódicos Online** (Unicamp), Campinas, v. 9, n.4, p. 33-54, 2004.
- BRASIL, **LEI 10.861, 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília, 14 de abril de 2004.
- BRASIL, **Portaria MEC Nº 1.134, de 10 de outubro de 2016**. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Ministério da Educação, 2016.
- BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Ministério da Educação, 2006.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Institucional, instrumento da qualidade educativa – a experiência da UNICAMP. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. (Orgs). **Avaliação Institucional – Teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.
- INEP. **Roteiro de Auto Avaliação Institucional Orientações Gerais**. Inep/MEC Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Brasília, 2004.
- KASTELIJNS, F.A.B; DE PAULA, L.C. A prática de pesquisa no estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia. **Reunião Científica Regional ANPED**. Curitiba, 2016.
- LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEHFELD, N.A.S. et al. Reflexões sobre o processo de auto avaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 177-194, mar. 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica Nº 14 de 04 de fevereiro de 2014**. Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). CGACGIES/DAES/INEP/MEC. Diário Oficial da União. Brasília, 04 de fevereiro de 2014.
- OLIVER, A.C. Avaliação institucional: uso de abordagens diversificadas de pesquisa. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 45, p. 13-32, jan./abr. 2010.
- PIMENTA, S.G. Para uma re-significação da Didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S.G (Org.). **Didática e Formação de Professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, p.19-76, 2006.
- RISTOFF, D. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N.C. (Org.) **Avaliação Institucional**: teoria e experiências. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.
- SCHEIBE, L.; AGUIAR, M.A. Formação de profissionais da educação no brasil: O curso de pedagogia em questão. **Revista Educação & Sociedade**, nº 68, Dezembro, 1999.
- SILVA, J. A. Percepção dos alunos em Relação às Atividades Complementares no Curso de Ciências Contábeis do Centro Universitário Lasalle – Unisalle. In: **Congresso Brasileiro de Contabilidade**, 18, 2008, Gramado. Anais... Gramado: CFC, 2008.
- SINAES, **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2. ed., ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.
- VIANNA, H.M. **Avaliação Educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.
- YIN, R.K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 4.ed. Porto Alegre: **Bookmam**. 2010.

Recebido em 09/09/2017

Aprovado em 10 /11/2017

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.

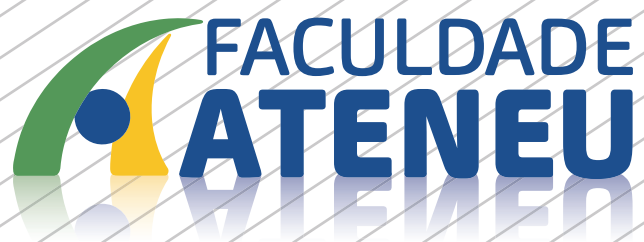
Ao enviar o artigo para a revista **Educação & Ensino** os autores cedem gratuitamente todos os direitos de publicação do texto, incluindo imagens e dados, bem como autorizam a divulgação do artigo enviado e se responsabilizam por quaisquer contestações legais referentes à autoria. No caso de utilização 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