

Educação & Ensino

Volume 1, Número 1, jan./jun. 2017



**Revista do Curso de Pedagogia
da Faculdade Ateneu**



Editor Chefe

Prof. Dr. Janote Pires Marques

Editoras Assistente

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 de Ética

Prof. Dr. Janote Pires Marques

Prof. Me. Jorge Lincolins Pereira Soares

Comitê Técnico

Prof.^a Me. Bárbara Pimenta de Oliveira (FATE)

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.^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 do Curso de Pedagogia da Faculdade Ateneu. v. 1, n. 1, jan. / jun. (2017). – Fortaleza: Faculdade Ateneu (FATE). Educação Superior – graduação e pós-graduação, 2017.

84f

Semestral

Disponível em: fate.edu.br

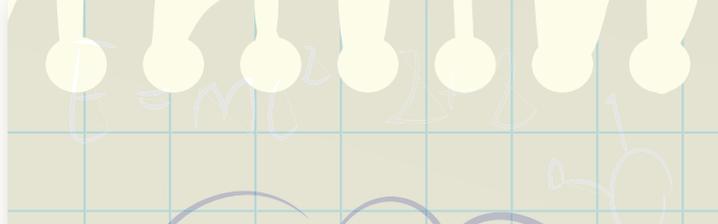
ISSN

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

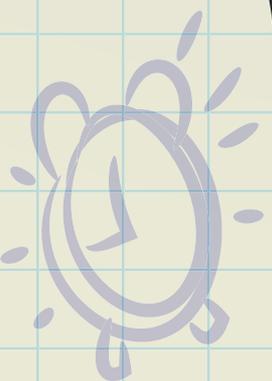
CDD 370.71

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

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que publicamos o primeiro 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 primeiro número, o artigo **Alfabetizar e letrar: uma perspectiva na educação de jovens e adultos**, de Paula Ranyelly Almeida de Castro Bernardo e de João Carlos Rodrigues da Silva, aborda uma importante modalidade de ensino, que é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e investiga a metodologia do professor no processo de alfabetização e letramento na EJA.

O artigo *O uso da brincadeira como instrumento pedagógico no desenvolvimento infantil*, de Maria Liduína Alves Feijó e de Lucíola Lima Caminha Pequeno, investiga como o lúdico pode ser trabalhado de forma pedagógica e como a brincadeira desenvolve aspectos cognitivos, físicos e sociais da criança.

Por sua vez, os autores Josineia de Lima Silva e Jeimes Mazza Correia Lima, no artigo *Indisciplina escolar: um dos desafios na condução do processo ensino-aprendizagem*, discutem como a indisciplina é um desafio real presente na escola e como a indisciplina afeta o processo de ensino-aprendizagem e as relações pedagógicas.

No artigo *Educação do campo e suas características: um estudo de caso em uma escola municipal de Amontada*, Antônia Cláudia Barbosa da Silva reflete sobre a educação do campo e suas peculiaridades, ressaltando a necessidade de práticas pedagógicas que envolvam os alunos e a comunidade e que sejam voltadas para a realidade dos assentados.

Na sequência, Thais Nogueira Santos e Sâmia de Alencar Sousa, no artigo *A disciplina de psicomotricidade no ensino superior*, discutem a disciplina de psicomotricidade na estrutura curricular no ensino superior e investigam a importância do conhecimento docente dessa disciplina para atuar na sala de aula.

Fechando esse número, Gustavo de Napoli, Emanuelle Oliveira da Fonseca e Marlise Santos de Napoli, no artigo *O perfil do gestor escolar numa perspectiva democrática: um estudo de caso nas escolas de ensino fundamental do município de Fortaleza*, investigam o perfil de gestores escolares e sua atuação em escolas de ensino fundamental do município de Fortaleza, ressaltando a importância de uma formação continuada que possibilite ao gestor o enfrentamento das dificuldades na função em exercício.

Desejamos uma boa leitura e agradecemos a todos que contribuíram para a publicação da revista **Educação & Ensino**.

Janote Pires Marques
Editor-Chefe

Sumário

ALFABETIZAR E LETRAR: UMA PERSPECTIVA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	6
(Paula Ranyelly Almeida de Castro Bernardo e João Carlos Rodrigues da Silva)	
O USO DA BRINCADEIRA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	20
(Maria Liduína Alves Feijó e Luciola Lima Caminha Pequeno)	
INDISCIPLINA ESCOLAR: UM DOS DESAFIOS NA CONDUÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	33
(Josineia de Lima Silva e Jeimes Mazza Correia Lima)	
EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS CARACTERÍSTICAS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE AMONTADA	50
(Antônia Cláudia Barbosa da Silva)	
A DISCIPLINA DE PSICOMOTRICIDADE NO ENSINO SUPERIOR.....	61
(Thais Nogueira Santos e Sâmia de Alencar Sousa)	
O PERFIL DO GESTOR ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA.....	76
(Gustavo de Napoli, Emanuelle Oliveira da Fonseca e Marlise Santos de Napoli)	
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO.....	83

ALFABETIZAR E LETRAR: UMA PERSPECTIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

(ALPHABETIZE AND BECOME LITERATE:
A PERSPECTIVE IN YOUTH AND ADULT EDUCATION)

Paula Ranyelly Almeida de Castro Bernardo¹
João Carlos Rodrigues da Silva²

RESUMO

A presente pesquisa trata da alfabetização e do letramento como uma perspectiva na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao utilizar a alfabetização e o letramento na EJA, desenvolve-se o senso crítico do discente e, da mesma forma, possibilita-se a participação do aluno nas práticas sociais e a tomada de consciência de seus direitos. Assim, a pesquisa tem como objetivo principal investigar a metodologia do professor no processo de alfabetização e letramento na EJA. A metodologia utilizada valeu-se da abordagem qualitativa, e do estudo de caso. Foram, ainda, aplicados entrevistas e realizadas observações em sala, em uma escola pública de Fortaleza, situada no bairro Messejana. Obteve-se, como resultado, a confirmação da utilização de métodos por parte do educador que favorecem a alfabetização interligada ao letramento. Pode-se constatar que os alunos estão em um ambiente onde o educador utiliza-se de metodologias que favorecem o desenvolvimento da alfabetização com letramento.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This research deals with teaching and literacy as a perspective in youth and adult education (in portuguese: EJA). By using teaching and literacy in the EJA, the student's critical sense develops and, in the same way, the student's participation in social practices and the awareness of his rights are made possible. Thus, the main objective of the research is to investigate the methodology of the teacher in the process of teaching and literacy in the EJA. The methodology used was based on the qualitative approach and the case study. Interviews and observations were also carried out in a public school in Fortaleza, located in Messejana neighborhood. As a result, we obtained the confirmation of the use of methods by the educator that promote teaching intertwined with literacy. It can be seen that the students are in an environment where the educator uses methodologies that promote the development of teaching with literacy.

Keywords: Teaching. Literacy. Education of young and adults.

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

²Professor da Faculdade Ateneu (FATE). Doutor em Linguística pela UnB. E-mail: profjocarlos@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica de ensino que busca ceder acesso ao ensino aos indivíduos que não tiveram oportunidade de aquisição dos estudos na idade convencional, alguns fatores que contribuíram para os educandos não frequentarem a escola ou interromperem os estudos são: condições socioeconômicas, frequentes mudanças de residências, ausência de escolas na região onde moravam, dificuldades de aprendizagens entre outros.

Durante muitos anos a EJA ocorreu à margem dos processos formais de ensino, usufruindo da solidariedade das pessoas que por saberem ler e escrever transmitia esses ensinamentos aos jovens e adultos não alfabetizados. Atualmente, a Constituição Federal assegura (desde 1988) aos jovens e adultos o direito a instrução fundamental pública e gratuita. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), garante a esta modalidade de ensino acesso ou continuidade de estudos além de assegurar gratuidade a esta forma de educação. Dessa maneira, a EJA tem por objetivo cumprir três funções: função reparadora; que significa a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado (o direito a uma escola de qualidade e o reconhecimento de igualdade de todo e qualquer ser humano, a função equalizadora; que busca integrar e dar maiores oportunidades no mundo do trabalho, na vida social, nos canais de participação e a função qualificadora; que refere-se à educação permanente. De acordo com esta perspectiva, a educação de jovens e adultos deve propiciar aos educandos uma superação das condições precárias de vida que se deve a diferentes contextos sociais.

O analfabetismo é uma dificuldade ainda não superada pelo Brasil, que traz como consequência ao país um alto índice de desigualdade social e violência. Certamente essa modalidade de educação básica está minuciosamente atrelada ao analfabetismo, que torna mais difíceis as condições de trabalho destes indivi-

duos, influenciando suas vidas. A alfabetização conectada ao letramento são habilidades necessárias para que os educandos possam encarar o mundo contemporâneo, ou seja, oportunizam o acesso a diversos conhecimentos, seja no que diz respeito aos nossos direitos e deveres como cidadãos, capazes de lerem e expressarem suas opiniões criticamente diante das notícias de jornais, revistas, à literatura de um livro, entre outras. E isso propicia que todos participem de uma sociedade democrática. Por essa razão, a pesquisa tem como temática a alfabetização e o letramento da educação de jovens e adultos. Tal tema surgiu devido o interesse de saber como eram as práticas pedagógicas do professor como alfabetizador. Ao participar do estágio supervisionado na educação de jovens e adultos foi observado que havia um 'engessamento' na prática tradicional aplicada pela professora, então sentiu-se a necessidade de se pesquisar a temática abordada.

Pensando na função da instituição escolar que tem como dever básico formar leitores e escritores capacitados, é de extrema importância que os discentes tenham convívio com diferentes gêneros textuais, se estabelecendo relações com diferentes contextos de informações. É necessário que o docente desenvolva atividades que instiguem os alunos a ler e a produzir diferentes textos, assim os mesmos ampliarão sua autonomia para ler e escrever suas próprias obras. O educador da EJA deve estabelecer em suas práticas pedagógicas metodologias que facilitem, estimulem e instiguem o processo de ensino-aprendizagem em seus aprendizes. Diante disso a questão que norteará essa investigação será: Como a metodologia do professor da EJA tem possibilitado o processo de alfabetização e letramento dos seus educandos?

O estudo fundamenta-se numa abordagem de natureza qualitativa, e descritiva quanto à sua finalidade, por se considerar que esse tipo de abordagem proporciona um estudo profundo

dos fenômenos, além disso facilita o estreitamento de relações entre pesquisador e pesquisados. Quanto aos meios, optou-se pelo estudo de caso, pela observação, a entrevista e a análise de documentos. O objetivo principal é investigar a metodologia do professor no processo de alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos. E especificamente pretende-se conceituar a alfabetização e o letramento, identificar a importância da leitura e da escrita para os alunos da EJA e expor alguns desafios encontrados nessa modalidade de ensino.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EJA

Ao pensar na questão do analfabetismo adulto, é correto afirmar que no Brasil, a história da EJA remonta ao Período Colonial. De acordo com Maria e José (2010), quando os portugueses chegaram ao Brasil, o ensino do ler e do escrever aos adultos indígenas constituiu, ao lado da catequese, uma das ações prioritárias no interior do projeto de colonização. Durante os anos de 1549 até 1759 eram produzidos diversos materiais para a catequese e instrução dos indígenas. Muitos anos se passaram e poucos foram as melhorias. Para Fávero (apud TAMAROZZI e COSTA, 2012) somente em 1940 o analfabetismo passa a ser visto como problema nacional, e, com o final do governo Vargas (1937-1945), o país entrou em redemocratização, o que abriu espaço para muitas lutas e organizações populares.

A Constituição de 1988 ampliou o direito à educação dos indivíduos que ainda não haviam frequentado ou concluído o ensino fundamental. Essa modalidade de ensino passou a ser feita em universidades, movimentos sociais e organizações não governamentais. Segundo Tamarozzi e Costa (2012), a EJA tem ganhado maior projeção nos últimos anos devido à sua inserção nas redes públicas de ensino, fruto de discussões no âmbito das políticas públicas. Tais políticas são garantidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) como se vê nos artigos, a seguir:

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuidade aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere esse artigo realizar-se-ão:

I- no nível de conclusão do ensino fundamental para os maiores de quinze anos;

II- no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de quinze anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, partindo da reflexão sobre os direitos que as políticas públicas resguardam aos Jovens e Adultos que não são alfabetizados, surgiu a necessidade de se pesquisar e investigar metodologias e estratégias para que, nessa modalidade de ensino, os educandos possam ser alfabetizados e letrados.

2.1. Conceitos de alfabetização e letramento

Soares (2003 apud Carvalho, 2015) afirma que alfabetizar e letrar são processos distintos, porém interligados, e que é possível alfabetizar letrando. Para explicar melhor essa ligação entre alfabetização e letramento, de início abordam-se esses conceitos separadamente. Começamos por Carvalho (2015, p. 65), que definiu alfabetização como

[...] sentido restrito de aprendizagem inicial da leitura e escrita, isto é, a ação de ensinar (ou resultado de aprender) o código alfabético, ou seja, as relações entre letras e sons. Existem definições mais amplas de alfabetização que incluem as habilidades de interpretação de leitura e produção escrita, e até de conhecimento do mundo, mas prefiro destacar o caráter específico da alfabetização, que considero um processo limitado no tempo, no conteúdo e nos objetivos.

A autora considera que a alfabetização se preocupa com a leitura e a escrita, assim também afirma Soares (2003), que alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, e alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto. Na EJA, o conceito de alfabetização que será utilizado é o mesmo elaborado por Tamarozzi e Costa (2012, p. 83), que dizem:

[...] estamos falando de uma alfabetização que considera o alfabetizando um sujeito que aprende a ler e a escrever produzindo, construindo seu próprio conhecimento sobre a leitura e a escrita e não alguém que nada sabe em quem o professor tem que depositar um conhecimento da leitura e da escrita.

A escolha desse conceito se justifica pelo fato que será abordada a EJA, cujos estudantes já possuem uma vivência bem maior do que as crianças. Na maioria das vezes, eles possuem traumas da escola, dificuldades na aprendizagem e muitos deles deixaram de estudar porque necessitavam trabalhar.

Agora partiremos para a definição de letramento, que, segundo Soares (2003, p.38-39), é

[...] o resultado da ação de letrar-se, ou seja, resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

A autora acredita que o letramento traz resultados na política, na economia e na cultura, entre outras melhorias, para quem se apodera da escrita aplicando-a nas práticas sociais cotidianas. Concordando com Soares, Carvalho (2015, p. 66) define que [...] “alguém é letrado

quando se apropria suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais”.

Para Salviano et al (2014, p. 53), letramento é

[...] resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; estado ou condição que um grupo social ou indivíduo adquire como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais; uso competente e integrado da leitura e da escrita às práticas do cotidiano.

Essa é a melhor definição que contempla a EJA para que esses possam participar das práticas sociais e fazer o uso consciente de seus direitos na sociedade. De acordo com Tamarozzi e Costa (2012), a alfabetização e o letramento se somam, a alfabetização é um componente do letramento e é possível alfabetizar letrando, já que um processo se dá na inter-relação com o outro. Avançando na relação entre alfabetização e letramento, mas diferenciando que alfabetização e letramento não são os mesmos conceitos, Soares (2003, p. 39-40) afirma que

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Em consonância com a autora, Mollica e Leal (2009, p. 11) confirmam:

O termo letramento, bastante em voga, tem origem no vocábulo inglês literacy e tem recebido algumas acepções em português. Tradicionalmente, um homem letrado significa culto, ilustrado. Contemporaneamente, entendemos por letrada a pessoa que sabe ler e escrever. Contudo, numa compreensão mais ampliada, todos os indivíduos podem ser considerados letrados, mesmo os não alfabetizados, por estarem inseridos na mesma cultura e serem possuidores de conhecimentos que lhes permitem criar estratégias próprias, decifrar letras e palavras, para entender o que necessitam, sem terem passado pelo ensino formal.

Na EJA, a alfabetização e o letramento precisam caminhar juntos para que haja uma “pedagogia da libertação”, como já dizia Paulo Freire. Em meados de 1960, ainda não existia o termo ‘letramento’, porém Paulo Freire já utilizava métodos e estratégias que buscavam letrar e alfabetizar os indivíduos daquela época. Paulo Freire (2011, p. 19-20) já descrevia a importância de entender o contexto das palavras para o indivíduo compreender e analisar criticamente o texto e o contexto através da sua leitura quando afirmou:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Quando acontece a dissolução entre esses dois conceitos (alfabetização e letramento), surge um novo conceito o “analfabetismo funcional”, assim descrito por Morais e Albuquerque (2010, p. 61):

[...] pessoas podem saber ler e escrever palavras e frases embora isso não lhes assegure o exercício de práticas de leitura e escrita, de modo a alcançar propósitos numa sociedade em que aquelas práticas se fazem essenciais para o exercício da cidadania.

2.2. O que fazer para alfabetizar letrando?

Na atualidade, faz-se necessário o uso de metodologias para que os indivíduos sejam instigados a ter uma visão diferente do senso comum, para isso eles precisam ser alfabetizados e letrados. Não é uma tarefa muito fácil é um desafio como mostram Salviano et. al. (2014, p. 53):

[...] atualmente, a alfabetização e o letramento constituem desafio apresentado aos professores que devem, constantemente, modificar sua prática pedagógica ao alfabetizar e, ao mesmo tempo, estabelecer relações com o uso da leitura e da escrita. Várias são as situações que devem ser propiciadas aos alfabetizandos, levando-se em conta a sua realidade e sua vivência.

É importante salientar que o pedagogo que se dispõe a trabalhar na EJA deve procurar continuamente remodelar suas práticas ao alfabetizar sempre utilizando a leitura e a escrita, levando em conta a vivência dos educandos. Para alfabetizar letrando, as escolas junto com os professores precisam começar um trabalho contínuo e ao mesmo tempo prazeroso.

De acordo com Carvalho (2015), é preciso haver uma política de leitura, com oferta de bons e variados materiais escritos. Faz-se necessário ainda trabalhar com gêneros textuais diariamente. Como afirmam Rocha e Góis (2014), ao ler para o educando o educador põe seu grupo em contato com o mundo escrito. O prazer e as descobertas que os textos propiciam estimulam o interesse e o hábito pela leitura. Ainda Rocha e Góis (2014, p. 19) explicam por que o educando da EJA deve realizar leitura:

[...] porque eles já fazem isso em seu cotidiano. Apesar de muitos educandos ainda não realizarem a leitura convencional, diariamente lidam com informações escritas, como rótulos de produtos, placas de sinalização outdoors, entre outros. Atividades envolvendo leitura desde o início da alfabetização fortalecerão a busca dos educandos por descobrirem o que está escrito em todos os lugares. Os educandos terão oportunidade de associar aquilo que estão aprendendo em sala de aula com aquilo que veem todos os dias em sua casa, no trabalho e etc.

Ainda segundo Rocha e Góis (2014, p. 20):

[...] os alunos devem ler: contos, histórias, lendas, gibis, poesias, entrevistas, músicas, cantigas, notícias, reportagens, horóscopo, receitas, manuais, bulas de remédios, calendários etc. Relembrando, é importante trabalhar com as diferentes estruturas ou gêneros de textos para que os educandos possam conhecê-los e identificá-los.

Para alfabetizar letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilidade, por meio de atividades específicas de comunicação como, por exemplo: escrever um bilhete, contar uma história, escrever receitas algo que esteja ligado com o dia-a-dia dos educandos. Carvalho (2015, p. 70-71) explica que

tomar-se letrado ou formar-se leitor é aprender sobre autores, seus modos de pensar, intenções, interlocutores, ideias e valores; é aprender sobre gêneros, sobre a forma pela qual os textos se organizam, a partir do título, obedecendo a certas convenções e desdobrando-se parágrafo por parágrafo para exprimir ideias. É principalmente aprender a dialogar com os autores refletindo sobre o que eles nos dizem e comparando as suas com as nossas próprias ideias.

Só se transforma em letrado aquele educando que pratica leitura e escrita, que possui o hábito de leitura. Porém, é papel fundamental do educador instigar o educando a ter o prazer pela leitura, trabalhar com ele de maneiras diversificadas para nas aulas os alunos fazerem a vinculação da escola com o a sua vivência.

Na contemporaneidade, ainda é visível em escolas de nosso país a prática do ensino da alfabetização desempenhadas com o uso de cartilhas e métodos, como esclarecem Morais e Albuquerque (2010, p. 67-68):

muitos professores de EJA continuam praticando um ensino do sistema de escrita baseado no tradicional "método silábico" de alfabetização. Muitas vezes cria-se uma evidente contradição: leem-se e escrevem-se textos interessantes, mas o ensino da escrita alfabética não muda. Os professores desejam que o aluno seja "sujeito" de sua aprendizagem que ele aprenda refletindo e construindo sua compreensão, mas propõem no dia-a-dia as tarefas essencialmente mecânicas, como a cópia e junção de sílaba.

Para que haja a perspectiva de ensino com base no letramento, é necessário a escola abandonar práticas tradicionais e apropriar-se de experiências reais em que textos são lidos e escritos atendendo a uma finalidade prática. Para Teberosky (1995 apud MORAIS e ALBUQUERQUE, 2010, p. 70):

alunos que desde de cedo escutam histórias através da leitura do professor ou de outra pessoa alfabetizada (quando ainda não dominaram o sistema de escrita alfabética), adquirem um conhecimento sobre a linguagem que se escreve e sobre os usos dos diferentes gêneros textuais, antes mesmo de estarem alfabetizados.

A escola não pode reduzir a noção de alfabetização ao aprendizado do sistema de escrita, ou seja, da codificação e decodificação de sílabas e só depois oferecer atividades de leitura e escrita de textos. É papel do professor, como mediador, expor o educando a diversos gêneros textuais. Mas, antes de tudo, é preciso alfabetizar, mas como? Vejamos a seguir.

2.3. Alguns passos da alfabetização

Diz-se que está alfabetizado o aprendiz que domina o código escrito e suas convenções. Mas, antes de mais nada, durante o processo de alfabetização, ele elabora hipóteses sobre a escrita. Uma delas, por exemplo, é aquela que ele elabora quando percebe que a escrita representa os sons da fala. Nessa hipótese, o alfabetizando representa a sílaba ora com um grafema que corresponde à vogal falada, ora com a consoante correspondente, e, às vezes, ainda, apenas um caractere qualquer para representar a sílaba. Após essa hipótese outras são consolidadas até a escrita alfabética. Para compreendê-la, Morais e Albuquerque (2010, p. 71) explicam:

Qualquer aprendiz de uma escrita alfabética, criança ou adulto, para aprender as convenções daquele sistema (aí incluídas as relações letra – som), precisará dar conta de uma tarefa conceitual: compreender como o sistema funciona. Isso pressupõe desvendar dois enigmas básicos: descobrir o que a escrita nota (ou "representa") e descobrir como a escrita cria essas notações (ou "representações").

Faz-se necessário, então, que o aprendiz compreenda que a escrita alfabética representa os sons da fala, ou seja, que o que está escrito no papel são 'sons' que refletem a oralidade e é convencional (convenções da escrita). Nesse sentido, é necessário desenvolver habilidades de análise fonológica. Para Morais e Albuquerque (2010, p. 71-72),

aprender como o alfabeto funciona não basta conviver com textos. É preciso olhar para o interior deles, é preciso dissecar as palavras que os constituem. Dito de forma mais precisa, é preciso exercer uma reflexão metalinguística, em especial aquela modalidade que observa os segmentos

sonoros das palavras. [...]. Não se trata de isolar fonemas para que os alunos memorizem grafemas a eles correspondentes em nossa língua. Como o aprendizado do sistema de escrita alfabética é sobretudo conceitual, o que é necessário é que os alunos possam manipular/montar/desmontar palavras, observando suas propriedades: quantidades e ordem de letras, letras que se repetem, letras que nunca aparecem em determinada posição, pedaços de palavras que se repetem e que, coincidentemente, têm som idêntico.

De acordo com a análise dos autores, não se faz necessário que o educando faça a tarefa de memorização de grafemas ou fonemas de forma tradicional e solitariamente, sem que seja estimulado o desenvolvimento de habilidades e de reflexão sobre relação entre as partes faladas e escritas, no interior da palavra. A memorização, portanto, deve passar longe das atividades de alfabetização. Os autores ainda ressaltam o seguinte:

No caso de muitos jovens e adultos da EJA, as experiências de escolarização prévias fazem com que já tenham desenvolvido, por exemplo, uma hipótese silábica de escrita e usem os nomes e sons das letras para refletir sobre as palavras que leem e tentam escrever. Mas, tal como as crianças, eles precisam viver na sala de aula situações de reflexão explícita sobre as palavras, que lhes permitam responder às duas grandes questões ou enigmas envolvidos no objeto de conhecimento que é o sistema de escrita alfabética. (MORAIS e ALBUQUERQUE, *idem*, p. 73).

Destacamos, aqui, a necessidade de superar a ideia de que a EJA se esgota na alfabetização, desligada da escolarização básica de qualidade. Em concordância com Arbache (2001), acredita-se que educar jovens e adultos, atualmente, não é apenas ensiná-los a ler e escrever seu próprio nome, mas oferecer-lhes uma escolarização ampla e com mais qualidade, ocupando-se, de fato, com a cultura do educando e com as funções de reparar, qualificar e equalizar o ensino, tendo em vista ser a educação de jovens e adultos o fator essencial para o enfrentamento dos desafios contemporâneos.

3. METODOLOGIA

Este estudo fundamenta-se numa abordagem de natureza qualitativa, e descritiva quanto aos objetivos, por considerar que assim se proporciona um estudo profundo dos fenômenos educativos e de práticas sociais, além de gerar um estreitamento de relações entre pesquisadores e pesquisador. Segundo Gil (2002, p. 133), “a pesquisa qualitativa envolve redução de dados a categorização dos dados sua interpretação e a redação do relatório”. Um dos procedimentos de pesquisa utilizado foi o estudo de caso, porque, ainda de acordo com Gil (*idem*, p. 54),

[...] é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.

[...] delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real.

As técnicas utilizadas foram: a observação assistemática, com o objetivo de analisar as práticas no âmbito escolar; a entrevista, com a finalidade de obter informações do cotidiano escolar. Tais técnicas foram empregadas porque garantem melhor compreensão do fenômeno em estudo e, como confirma Gil (2002, p.119), [...] “a utilização de múltiplas técnicas é importante para garantir a profundidade necessária ao estudo”.

No que refere ao lócus, a presente pesquisa foi empreendida na Escola Aprender³, uma instituição de ensino público do município de Fortaleza. Localiza-se no bairro Messejana, em sua área mais central, e é uma escola bastante procurada pela comunidade, por ser favorecida pelos diversos meios de transporte. Dessa forma, ela atende inclusive a uma clientela proveniente das circunvizinhanças de Messejana, de outras escolas públicas e particulares da capital. Os alunos inseridos no período diurno enquadram-se na faixa etária de 7 a 15 anos no Ensino Fundamental e a partir de 16 para as EJAS no turno da noite.

³ Este nome é de fantasia, fictício, a pedido da direção da escola.

A Escola Aprender funciona desde 1976, ou seja, há 40 anos. Conta atualmente com 1.177 alunos matriculados e frequentando a escola, e o corpo docente da instituição é composto por 50 professores. O quadro diretivo compõe-se de uma diretora, a vice-diretora e a secretária. Sua estrutura física conta com 11 salas de aula, 1 biblioteca, 1 refeitório, 1 sala dos professores, 1 diretoria, 1 secretaria, 1 auditório e 1 quadra esportiva.

Nesta instituição, segundo a direção, a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício de cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. É, portanto, essa premissa que norteia o trabalho educacional desenvolvido pela escola. A instituição desenvolve atividades no âmbito da política de assistência ao estudante, tais como: serviço de alimentação e educação integral. A escola desenvolve, ainda, diversos projetos que buscam incentivar a leitura, a escrita e a criatividade dos educandos no decorrer do ano letivo, por esse motivo a escola foi escolhida como locus de pesquisa.

Na instituição, existem 8 salas da EJA funcionam no período da noite. Essas salas são divididas em turmas do 1º até o 9º ano, com média de 35 alunos por sala, com exceção da sala de alfabetização, onde só pode haver no máximo 25 alunos. O grupo escolhido para o estudo dessa pesquisa foram os discentes da Educação de Jovens e Adultos que ainda não dominam a leitura e a escrita, segundo o docente alfabetizador da EJA- I⁴. Essa turma foi escolhida com base no pressuposto de que considera que esses alunos devem fazer parte de uma alfabetização vinculada com o letramento.

A sala de aula conta com 25 alunos que não dominam ainda o processo de leitura e escrita. A faixa etária de idade desse grupo de pesquisa está entre 16 e 70 anos. Geralmente os alunos

da turma trabalham durante o dia e estudam no período da noite, isso demonstra que todos eles possuem um grande interesse em dominar a leitura e a escrita. É importante salientar que nesta pesquisa leva-se em conta a aprendizagem que o educando tem fora da escola, ou seja, seu conhecimento de mundo: muitos alunos não sabem ler e escrever, por exemplo, mas muitos lidam muito bem com cálculos matemáticos e com outras informações no seu dia a dia.

4. ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa sobre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos, aqui apresentada, aconteceu na Escola Aprender, com o objetivo de investigar a metodologia aplicada pelo professor alfabetizador. Diante disso, foram feitas observações que perduraram durante os meses de fevereiro a abril de 2017, aplicadas entrevistas orais aos alunos e um questionário escrito para o professor alfabetizador.

O professor alfabetizador⁵ que respondeu o questionário está na escola há um ano. Ele é Mestrando em Educação, possui especialização em Gestão Escolar, Matemática e Avaliação da Alfabetização. Leciona há 8 anos, porém só está inserido na Educação de Jovens e Adultos há um ano. Sua carga semanal é de 100 horas/mensais, ou seja, 20 horas semanais. Foram feitas dez perguntas ao educador, que envolveram a alfabetização, o letramento e sua metodologia de ensino.

A primeira indagação foi em relação ao que o professor entende por alfabetização, e foi possível obter a seguinte resposta: "Acredito que alfabetizar seja o processo de aquisição da leitura, da escrita na língua materna, de modo a compreender aquilo que está sendo lido e escrito". O educador expõe corretamente a definição de alfabetizar, ele afirma que alfabetizar significa a obtenção da leitura e da escrita, e nota-se que sua resposta está em concordância com Soares (2017, p. 16):

⁵ O nome do professor será resguardado a pedido dele.

⁴ As salas da Educação de Jovens e Adultos são separadas de acordo com a nomenclatura a seguir: EJA-I referente aos alunos que estão cursando o 1º ano do Ensino Fundamental I que ainda não dominaram o processo de leitura; EJA II (2º ano e 3º ano); EJA III (4º e 5º ano); EJA IV (6º e 7º ano) e EJA-V (8º e 9º ano).

Toma-se, por isso, aqui alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. [...] Nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir habilidade de codificar a língua oral em língua escrita. [...] A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler).

Ao ser indagado sobre o que é letramento e se é possível alfabetizar e letrar, o professor alfabetizador disse: "Letrar é utilizar a leitura e a escrita no contexto social, saber o que faz e porque faz, e acredito sim, pois creio que são dois processos complementares dentro de um processo maior, o da aprendizagem". Mais uma vez o educador demonstrou estar a par da complementaridade entre os dois processos, conforme Soares (2003, p. 63, apud Morais e Albuquerque, 2010), que faz uma distinção entre alfabetização e letramento, mas, ao mesmo tempo, mostra a importância da relação entre alfabetizar e letrar:

O primeiro termo corresponde ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia, a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Já letramento relaciona-se ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita. Ainda segundo a autora, "alfabetizar e letrar" são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Ao ser questionado sobre quais os recursos didáticos são utilizados para alfabetizar letrando, o professor alfabetizador informou: "Utilizo material concreto (alfabeto móvel, jogos de formação silábica e palavras, dominó de sílabas), atividades diversas com o alfabeto e suas diversas formas de grafia, utilizo revistas, rótulos, textos de variados gêneros". É de extrema importância o professor utilizar de diversas metodologias para que os alunos possam ser sujeitos para construir sua própria aprendizagem. Em conformidade com o professor alfabetizador, Rocha e Góis (2014, p. 8) enfatizam que:

O trabalho com construção de palavras a partir das letras móveis estimula o processo de aquisição da escrita desses educandos, permitindo outra relação com a possibilidade de erros, fortalecendo sua autoconfiança e vontade de aprender.

Sobre a utilização dos textos, Rocha e Góis (id. ib.) esclarecem:

Ao ler para o educando o educador põe seu grupo em contato com o mundo escrito. O prazer e as descobertas que os textos propiciam estimulam o interesse e o hábito pela leitura. [...] Atividades envolvendo leitura desde o início da alfabetização fortalecerão a busca dos educandos por descobrirem o que está escrito em todos os lugares. Os educandos terão a oportunidade de associar aquilo que veem todos os dias em sua casa, no trabalho etc.

O professor alfabetizador, ao ser indagado sobre como ele vê a EJA, respondeu:

No âmbito social é a oportunidade de quem não tem condições de aprender na infância, resgatar essa vivência e ter mais percepção da vida em sociedade. No aspecto educativo, constitui um processo que deve primar pelas experiências dos educandos, incluindo o conhecimento formal às vivências deles, para que haja uma aprendizagem significativa.

O educador tem uma visão da EJA como uma maneira de superar o que foi perdido na infância, a fim de que o educando se perceba como cidadão inserido na sociedade. O professor demonstra ainda domínio teórico da educação como um todo, valendo-se inclusive do conceito de aprendizagem significativa⁶.

A respeito do perfil do aluno da EJA, Tamarozzi e Costa (2012, p. 3) assim os descrevem:

[...] cidadão brasileiro radicado em comunidades rurais longínquas nas quais a carência não é só de educação, mas de muitos outros direitos básicos, como água, luz, moradia entre outros. Falamos também de uma população concentrada nos grandes centros urbanos, em comunidades pobres, cidades-dormitórios,

⁶ Nesta pesquisa, não recorremos ao conceito de "aprendizagem significativa", de David Ausubel, mas como foi citado pelo entrevistado, mostra-se aqui uma definição: "Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende" (MOREIRA, 2010, p. 1). Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>>. Acesso em: 15 maio 17.

onde fundamentalmente se concentram migrantes vindos da dura realidade do campo. São trabalhadores do campo. São trabalhadores informais e formais, desempregados, donas-de-casa que sabem muito bem a dificuldade de viver numa grande cidade. [...] possuem uma heterogeneidade de experiências de vida.

Outra indagação feita ao educador foi como ele tenta estimular a aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, então ele respondeu que o faz “promovendo ações próximas da realidade deles, de forma que o que é aprendido seja frequentemente aplicado no seu cotidiano”. Mais uma vez, a ação do profissional de educação faz-se consoante o suporte teórico preconizado, conforme atestam Tamarozzi e Costa (2012, p. 8-9):

[...] é importante valorizar o educando, seus saberes e sua história, para o sucesso da alfabetização. [...] que sejam criados espaços para que os educandos exponham suas opiniões sobre diversos assuntos. O educador deve encorajá-los a participar das discussões e buscar diferentes formas de resolver algumas questões.

A última pergunta foi em relação às dificuldades encontradas como professor da EJA, ao que o docente respondeu: “Há diversas dificuldades, desde a estrutura da instituição até problemas pessoais vivenciados pelos alunos, problemas de saúde como a dificuldade de enxergar de alguns alunos que já são idosos”. Trata-se, como se vê, de dificuldades em sua maioria extra sala de aula, mas que interferem sobremaneira no aprendizado. Cabe ao professor saber lidar com esses óbices a fim de garantir que eles interfiram o mínimo possível na aprendizagem dos estudantes.

4.1. Desafios a serem enfrentados pelos educadores da EJA

Durante o período de um semestre, geralmente foram realizadas duas visitas ao lócus de pesquisa mensalmente, tais observações eram feitas durante as aulas voltadas para a leitura, por se achar necessário que houvesse um acompanhamento durante a aquisição da leitura e da escrita. Além disso, foi observada desde a

estrutura física da instituição ao planejamento pedagógico feito pelo docente da EJA.

No que diz respeito à estrutura física, a sala de aula da alfabetização é climatizada, possui uma boa iluminação, porém não possui porta para que o ar pudesse resfriar o ambiente, dificultando também a concentração dos alunos por conta que outras pessoas, durante as aulas, ficavam circulando na área escolar. As cadeiras onde os alunos sentam são bastante desconfortáveis para alunos da EJA que são idosos e geralmente chegam já cansados do trabalho. O quadro branco é pequeno; as paredes da sala de aula são sujas e riscadas.

O Projeto Político Pedagógico da escola está em processo de atualização desde início de janeiro, correspondente à mudança da gestão da escola. O planejamento das aulas é feito semanalmente e é acompanhado pela coordenação. A Secretaria de Educação oferece a cada 15 dias curso de formação continuada, porém nesse ano, o professor alegou que a Secretaria ainda não proporcionou nenhum curso de formação continuada.

A sala da alfabetização possui 25 alunos, o nível de conhecimento muito variado, pois existem alunos que já conhecem as letras do alfabeto e já dominam a leitura de palavras com duas ou mais sílabas, porém também há na mesma sala alguns alunos que ainda não compreendem as letras do próprio nome. Torna-se, portanto, um desafio ainda maior alfabetizá-los, devido à grande variedade dos níveis de alfabetização.

No início das aulas, o educador geralmente chegava pontualmente, gostava sempre de cumprimentar os alunos e perguntar como foi o seu dia, escutava todos com atenção e logo em seguida começava a explicar como seria a aula. Durante as aulas do professor alfabetizador, era evidente o seu domínio do conteúdo, sua didática era bastante dinâmica, e gostava sempre de utilizar fatos e acontecimentos da vida do educando. Com criatividade, utilizava sempre no início das aulas variados gêneros textuais, como notícias, receitas, rótulos de produtos, poemas entre outros. Esses tex-

tos eram copiados em folha de papel madeira, cartolina ou escrito no quadro branco, para o educando ter contato, em seguida era feita a leitura coletiva e explicada sua finalidade e estrutura. Usualmente, o alfabetizador escolhia os alunos com os níveis de alfabetização mais próximos, formava grupos e entregava o alfabeto móvel para que eles pudessem formar algumas palavras de acordo com a solicitação do educador. Todas as palavras eram retiradas do texto utilizado inicialmente na aula.

De acordo com o relato do professor, no início do período letivo houve bastante dificuldade por parte dos alunos que eram acostumados a uma formação tradicional, na qual usufruíam de cartilhas e faziam ditados de famílias silábicas, metodologia essa utilizada pela professora anterior. Os alunos chegaram a reclamar com a diretoria, dizendo que o professor não sabia ensinar a ler. Porém, atualmente eles já estão adaptados com a nova metodologia do educador, ou seja, estão sendo alfabetizados na perspectiva do letramento.

Os jogos frequentemente usados pelo educador foram comprados por ele mesmo, pois a instituição não dispunha de jogos suficientes para todos os alunos da sala. As atividades digitadas coladas no caderno dos educandos também eram de responsabilidade financeira do educador, porque cada professor da instituição só pode solicitar da xerox da escola no máximo uma atividade digitada por semana. A escola, como instituição responsável pelo ensino-aprendizagem, deve ter recursos necessários para todos os alunos, ou seja, o educador deve receber, e não comprar com recursos próprios, todo o suporte essencial para ser utilizado em sua sala de aula.

Houve diversas situações que impediram uma melhor aprendizagem. Em alguns dias, os professores de outras turmas faltaram e o professor alfabetizador precisou uni-las em uma única sala, conseqüentemente não ocorreu um bom aprendizado por falta de concentração. A biblioteca da escola, por seu turno, não é aproveitada por falta de acervo suficiente e de boa qualidade. A escola não conta com livros didá-

ticos o bastante para todos os alunos, mas o professor dedica-se a utilizar as vivências dessa classe para incluí-los na sociedade contemporânea. Essa tarefa só é possível quando o educador trabalha com dedicação e insistência.

Diante do exposto, Tamarozzi e Costa (2012, p. 2) mostram alguns desafios atuais vivenciados na EJA:

A EJA conseguiu um avanço significativo em relação a sua história anterior. No entanto, ainda se constituem em desafios para esse campo: o avanço da expansão das redes públicas de ensino e a conscientização dos governos municipais e estaduais sobre a importância e a necessidade de se investir na EJA; a questão da continuidade dos estudos, ou seja, encarar a EJA como educação continuada para toda a vida; a necessidade de se investir na formação dos professores que assumem as classes no ensino noturno; a criação de mecanismos de acompanhamento e avaliação das classes implantadas pelos governos locais ou por iniciativas do MEC, através dos programas do Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola.

A partir das observações, pode-se analisar que o professor alfabetizador utiliza-se de metodologias que possibilitam uma aprendizagem voltada a uma alfabetização com letramento, levando em consideração o contexto social dos alunos. Porém, ao mesmo tempo, revelamos que ainda há muito que fazer para que essa modalidade de ensino se torne qualificada. Não cabe apenas ao professor alfabetizar e letrar, contudo é necessário um conjunto de fatores, tais como: melhor estrutura física da instituição, materiais que possam ser utilizados por todos os alunos, formação continuada ao professor, melhor fiscalização por parte dos governantes, entre outros.

4.2. Uma nova perspectiva ao aluno da EJA

Elaborou-se um questionário com cinco perguntas para os alunos da EJA a fim de se entender os diferentes motivos que os levaram a voltar a estudar. É importante salientar que esse questionário foi feito oralmente, em virtude de os alunos ainda não terem adquirido o pleno domínio da escrita. Vejamos a aluna A,

que tem 52 anos, estuda na EJA há três anos, trabalha com serviços gerais em uma indústria; e a aluna B, que tem 40 anos, estuda há 1 ano e trabalha em uma cantina de escola particular. Vamos às perguntas e às respostas, com as análises em sequência.

1. Você parou de estudar em qual série? Por quê?

Aluna A	Nunca estudei, porque morava no interior, a escola era distante e eu tinha que trabalhar.
Aluna B	Minha família não tinha dinheiro e eu não queria estudar.

Os estudantes não frequentaram a escola ou interromperam os estudos por ter que trabalhar desde muito cedo para ajudar na renda da família. Esse fato é muito comum, como também afirmam Rocha e Góis (2014, p. 6) ao tratar dos principais fatores que contribuem para evasão escolar:

Ter que trabalhar para ajudar na renda financeira; autoritarismo dos pais, maridos, filhos e etc; frequentes mudanças de residência ausência de escolas na região onde moravam; dificuldades de aprendizagem; sérios problemas de saúde na infância; metodologias excludentes; insucessos frequentes na escola.

2. Por que você voltou a estudar?

Aluna A	Porque eu sempre achei bonito as pessoas lêem a bíblia e eu queria aprender sobre ela. Meu professor diz que quem não sabe ler é como se fosse uma pessoa cega e eu não quero ficar cega.
Aluna B	Porque eu trabalho em uma escola e os alunos bem pequenos lêem, eu tenho vergonha de ser tão grande e não ler.

Os alunos da EJA retornam aos estudos por diversos motivos, porém algo em comum é o interesse em aprender, ambos possuem necessidade de superar obstáculos e as limitações impostas pelo analfabetismo. Querem, portanto, ser cidadãos na plena acepção do termo.

3. O que você está achando das aulas da EJA?

Aluna A	Maravilhoso, é muito bom voltar a estudar, porque eu era uma pessoa cega.
Aluna B	Muito boa, o professor é muito bom.

É de extrema importância que as aulas sejam dinâmicas e atrativas aos alunos, que eles possam se sentir bem recebidos, para que eles possam retornar à sala de aula. Dessa forma, é preciso desenvolver diariamente práticas de acolhimento para que os educandos sejam incentivados a participar das aulas e se sentir estimulados para retornar no próximo dia.

4. O que você espera dessas aulas?

Aluna A	Continuar aprendendo.
Aluna B	Que eu aprenda a ler muito e falar bem.

Geralmente os alunos dessa modalidade de ensino almejam muito adquirir a leitura e a escrita, porém é papel do professor que o aprendizado do educando não seja apenas a leitura e a escrita, se faz necessário que haja uma intervenção na maneira como o conteúdo é repassado, faz-se essencial que a formação desses alunos seja continuada.

5. Você tem algum sonho, algum objetivo para depois que terminar os estudos aqui?

Aluna A	Meu sonho é ter uma melhoria no meu trabalho dentro da própria empresa, se possível passar em um concurso público.
Aluna B	Eu sonho um dia ser professora e ensinar e trazer alegrias.

Os discentes aqui entrevistados buscam realizar sobre tudo um sonho, uma melhor qualificação nos estudos, e conseqüentemente uma mudança financeira. O questionário feito com as alunas nos mostra que os aprendentes que retornam à escola possuem interesse em aumentar a sua gama de conhecimento, frequentemente procuram uma melhoria de vida e uma estabilidade financeira. Expõem o quanto gostam das aulas do professor e os seus interesses e objetivos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa apresentou abordagens sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Os autores inter-relacionam-se, destacando-se a alfabetização e o letramento como fundamentais para o desenvolvimento do cidadão, mostram metodologias e estratégias

das quais os educadores devem se valer para tornar os educandos alfabetizados e letrados. Nesta pesquisa, também foi destacado a importância de políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos.

Considerou-se, ainda, a importância capital da utilização de diversos gêneros textuais nas aulas de leitura e escrita para que os alunos obtenham conhecimento diversificado dos inúmeros gêneros presentes nas práticas sociais cotidianas. A alfabetização com o letramento na EJA não pode ficar restrita ao modelo tradicional de alfabetização, embora esse ainda tenha o seu lugar, e, se quisermos favorecer a formação de leitores críticos, precisamos alfabetizar letrando. Utilizar-se de textos antes de adquirir a leitura e a escrita facilita uma melhor compreensão da linguagem e de seus meios de comunicação. Em seguida, utilizar-se desses textos para fazer uma reflexão metalinguística, dissecando as palavras dos textos e utilizando o alfabeto móvel para montar e desmontar as palavras possibilita ao educando o conhecimento das propriedades das palavras, tais conhecimentos tornam-no um discente alfabetizado, por saber ler e escrever, e um discente letrado, por saber usar socialmente a leitura e a escrita.

Diante das leituras realizadas, das entrevistas e observações de campo, é perceptível, de maneira geral, que é possível fazer uma alfabetização com letramento. O educador sujeito do estudo utiliza acertadamente metodologias para que ocorra uma alfabetização com uma perspectiva de letramento, e as atividades utilizadas por ele facilitam aos estudantes uma melhor visão de mundo. A utilização de materiais concretos por parte do educador enriquece e favorece o aprendizado dos alunos, sua prática contribui para que eles tenham uma aprendizagem significativa.

Almejou-se, então, nesta pesquisa, analisar as ações metodológicas voltadas para oportunizar aos educandos situações de alfabetização, não uma alfabetização limitada com o papel do professor como detentor absoluto do saber, que se utiliza de cartilhas e métodos silábicos, mas uma alfabetização em que o professor

torna-se mediador do processo de construção do conhecimento, que favorece a aprendizagem de maneira que os educandos participem, que sejam sujeitos do seu próprio aprendizado, que possam ter contatos com diferentes gêneros textuais, que saibam o que fazem e por que fazem, que venham sentir-se incluídos realmente na sociedade que às vezes parece desprezar a educação, embora necessite dela.

Frente ao exposto, acredita-se que todos são capazes e todos possuem um direito de aprender e busca-se uma transformação na maneira como o conteúdo é exposto para o educando. Ao discente deve ser dado o direito de aprender, não um aprender de forma mecânica, repetitiva, de fazer sem saber o que faz e porque faz, mas um aprender significativo, do qual o aluno participe criticamente usando o seu pensamento e compreendendo o que se faz.

REFERÊNCIAS

ARBACHE, A. P. B. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2001.

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

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 10/02/2017

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Vozes, 2011.

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

MARIA, A. O. G. de; JOSÉ, L. G. S. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: BORGES, E. B.C. de; LEAL, T. F. **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**.

3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In: BORGES, E. B.C. de; LEAL, T. F. **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOLLICA, M.; LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

ROCHA, R.; GÓIS, S. **Prática de alfabetização na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SALVIANO, A.; BRIGAGÃO, M^a; AUGUSTO, N.; NETTO, R. **Letramento na EJA: uma visão transformadora de mundo, articulando teoria e prática**. Brasília: UNICEUB, 2014.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TAMAROZZI, E.; COSTA, R. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: IESDE, 2012.

Recebido em 20/05/2017
Aprovado em 27/06/2017

O USO DA BRINCADEIRA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

(THE USE OF THE PLAY AS A PEDAGOGICAL INSTRUMENT IN CHILD DEVELOPMENT)

Maria Liduína Alves Feijó¹
Lucíola Lima Caminha Pequeno²

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade identificar a brincadeira como recurso pedagógico no desenvolvimento da aprendizagem da criança, na faixa etária de 3 a 5 anos de idade. A brincadeira desenvolve aspectos cognitivos, físicos e sociais da criança, sendo importante averiguar se está sendo trabalhada de forma adequada para o seu desenvolvimento. Segundo Vigotsky (1991), a imaginação se apresenta com maior consciência nas crianças em idade escolar, destacando a importância do brincar e do brinquedo para seu desenvolvimento na construção de ideias, sendo, então, relevante, investigar a faixa etária escolhida nesta pesquisa. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, tendo como lócus uma escola de particular de Fortaleza, situada em Messejana. Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário às professoras e realizadas observações em sala de aula. Ao término da pesquisa, verificou-se de fato que o lúdico é trabalhado de forma pedagógica e é percebido, tanto pelas professoras, como pela escola, como um importante aliado no desenvolvimento infantil, o que ficou evidenciado pelo resultado das investigações. As professoras e a escola percebem a importância da brincadeira e também que esta possibilita a criança compreender e interpretar o mundo.

Palavras-chave: Aprendizagem. Brincadeira. Desenvolvimento.

ABSTRACT

This article aims to identify the play as a pedagogical resource in the development of children's learning, in the age group from 3 to 5 years old. The play develops cognitive, physical and social aspects of the child, and it is important to find out if it is being worked properly for its development. According to Vigotsky (1991), the imagination presents itself with greater awareness in school-age children, highlighting the importance of play and toy for their development in the construction of ideas, and it is then relevant to investigate the age range chosen in this research. The research had a qualitative approach, using bibliographical research and field research, having as a locus a private school in Fortaleza, located in the Messejana neighborhood. As a data collection instrument, a questionnaire was applied to the teachers and observations were made in the classroom. At the end of the research, it was verified that the play is pedagogically worked and is perceived by both teachers and the school as an important ally in child development, which was evidenced by the results of the investigations. The teachers and the school realize the importance of play and that it enables the child to understand and interpret the world.

Keywords: Learning. Play. Development.

¹Graduada em Pedagogia pela Faculdade Ateneu (FATE). E-mail: lidufeijo@yahoo.com.br

²Professora da Faculdade Ateneu (FATE). E-mail: luciola.pequeno@fate.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A brincadeira é uma ação que envolve movimentos corporais e mentais, podendo se manifestar na infância desde os primeiros meses de vida. O jogo está contido no ato de brincar, facilitando a aprendizagem de regras, disciplinas e o envolvimento social, tanto na educação formal, como na informal. Assim, não podemos falar do brincar sem associar à criança, que, através do brincar, fantasia, cria e inventa. Ao brincar, a criança cria situações imaginárias e suas próprias regras, estimulando suas relações sociais, hábitos, costumes e valores, transformando a realidade e a fantasia. Dentro dessa perspectiva, este artigo pretende investigar a importância do uso da brincadeira como instrumento pedagógico no desenvolvimento infantil.

A importância do brincar neste período torna-se relevante, pois nesta etapa a criança começa a estabelecer relações com o outro através da fala e do movimento, também coincide com o início de sua vida social na escola, favorecendo novos conhecimentos e a troca de experiências com outras crianças, estando propícia a determinados estímulos, que podem oportunizar o desenvolvimento da aprendizagem. Esta pesquisa é também relevante para a comunidade acadêmica, escolar e social, pois identificará quais os aspectos importantes a serem abordados no contexto escolar, podendo ser um estudo proveitoso para pais e educadores, para se refletir sobre o brincar no contexto da aprendizagem.

Como educadoras, percebemos que, apesar de vários estudos sobre a temática em questão, é importante debater um pouco mais, pois a cada dia a sociedade vem adquirindo novos hábitos, provenientes também das novas tecnológicas as quais já estão inseridas no contexto escolar. A escola é, aliás, o ambiente que tem o papel principal no aprendizado da criança, esta relação se dá pela oportunidade de aprender e do estímulo e, se a escola disponibiliza os recursos necessários para tal finalidade, podemos utilizar as brincadeiras e jogos como uma ferramenta pedagógica de aprendizagem.

O presente artigo tem como problematização a seguinte pergunta: qual a importância do uso da brincadeira como instrumento pedagógico no desenvolvimento infantil? Prosseguindo com objetivo geral, compreender a brincadeira como recurso pedagógico no desenvolvimento da aprendizagem da criança, na faixa etária de 3 a 5 anos de idade. A fim de se chegar a esse objetivo, elenca-se os seguintes objetivos específicos: identificar a importância do brincar na educação infantil; demonstrar o brincar como ferramenta de aprendizagem; verificar como as novas tecnologias podem contribuir para o desenvolvimento infantil de forma lúdica.

O locus escolhido como objeto de estudo foi uma escola particular, localizada na cidade de Fortaleza, no bairro Messejana. É uma escola que trabalha do ensino infantil ao ensino médio. A metodologia aplicada foi caracterizada por uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva, apoiada por uma pesquisa bibliográfica e de campo. Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário com as professoras da educação infantil e realizadas observações em sala de aula, com crianças entre 3 a 5 anos de idade.

Dessa forma, esta pesquisa se desenvolve nos seguintes aspectos: o contexto histórico e teórico da educação infantil; o desenvolvimento do brincar nas relações sociais, a relação das novas tecnologias e o brincar no desenvolvimento da aprendizagem. Finaliza-se com a metodologia e a análise de dados, considerando que o brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança na construção do seu conhecimento.

2. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO

No contexto atual, os jogos estão contidos no ato de brincar, facilitando a aprendizagem de regras, disciplina e envolvimento social, tanto na educação formal como na informal, não se podendo falar do brincar sem associá-lo a criança.

Para compreender esse contexto, deve-se retomar a história dos jogos no Brasil que, segundo Kishimoto (1993), foi influenciada pelos portugueses, negros e índios. Muitos jogos, por exemplo, foram introduzidos em nossa cultura, em nosso folclore, trazidos pelos portugueses por meio da oralidade, criando-se contos, lendas, superstições, versos, adivinhas, parlendas e também personagens, como o bicho-papão, a mula sem cabeça, a Cuca, o lobisomem, entre outros; conseqüentemente se originaram as brincadeiras infantis tendo-os como personagens. Os jogos e brincadeiras citados contribuíram para a construção da cultura lúdica infantil brasileira, destacando-se a contribuição indígena que, através das atividades lúdicas, imita elementos da natureza, principalmente, os animais.

A utilização dos jogos como ferramenta de aprendizagem teve seu desenvolvimento nos Estados Unidos, na década de 1950, com o propósito de treinar executivos da área financeira. Em decorrência dos resultados positivos, seu uso ampliou-se para outras áreas, chegando ao Brasil com muita força na década de 1980.

O valor dos jogos pedagógicos é inconcusso, tanto nas brincadeiras individuais, como nas grupais, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo da criança, constituindo-se num excelente auxiliar no processo de aprendizagem. Em sua teoria, Vygotsky (1991a) também faz referência à imitação da realidade, porém o mais importante é a imaginação da criança. Se, para Wallon (1979), a imitação é a regra do jogo, para Vygotsky a regra é a imaginação.

Ao brincar, a criança cria uma situação imaginária, com regras próprias. Vygotsky (1991a) considera que toda brincadeira ou jogo tem símbolo (imaginário) e regra. Inicialmente, as regras podem não estar explícitas, mas, com a evolução da brincadeira, estas passam a ser claras, basta um pequeno estímulo para que a brincadeira aconteça e a imaginação da criança leve-a para um mundo repleto de

personagens, como heróis, fadas e até bruxas. Por que não aproveitar esse momento mágico para estimular seu aprendizado? Kishimoto afirma:

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. Utilizar o jogo na Educação Infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (KISHIMOTO, 1999, p. 36)

A inserção e a utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica pré-escolar é momento qual o professor deve explorar o brinquedo não apenas como lazer, mas um momento de aprendizagem educacional.

Porém, observa-se que é necessária uma maior conscientização no sentido de desmistificar o papel do "brincar", que não é apenas um passatempo, mas sim uma ferramenta de grande valia na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, utilizando-a não apenas como uma metodologia de trabalho, mas como uma forma de possibilitar à criança a descoberta do mundo que a cerca.

3. O BRINCAR NA ESCOLA

A educação infantil passou a ser reconhecida e assegurada por lei a partir da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a necessidade ao atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, tendo o Estado e a família como responsáveis.

Em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reforça a necessidade de atenção da criança e do adolescente, na construção do seu desenvolvimento cognitivo, físico e social na formação do cidadão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, aprovada em dezembro de 1996, por sua vez, institui a educação infantil como parte da educação básica, colocando o cuidar, o brincar e o educar como base referencial. Desse modo, o brincar é considerado uma ferramenta de apoio no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, reconhecendo suas necessidades individuais, e possibilitando a valorização cultural e social do indivíduo.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda fragmentados. (BRASIL, 1998, p. 27).

Estes elementos complementam a necessidade e a importância do professor na elaboração, execução e acompanhamento das suas atividades, tendo o brincar como um apoio pedagógico, facilitando a compreensão e aprendizagem.

As brincadeiras no espaço escolar podem e devem ser facilitadoras na mediação do conhecimento e da aprendizagem, como também na construção da sua interação, na troca de experiências entre colegas, através de atividades como rodas de conversa, músicas e brincadeiras, que possibilitem a criança a se expressar, enriquecer a linguagem verbal e se socializar, como nas brincadeiras realizadas em grupos. Ferreira (2000) cita o exemplo da brincadeira da jaula, que pode ser adaptada de várias formas pelo professor.

A jaula tem como objetivo desenvolver a atenção, agilidade e integração. O professor dispõe os alunos em dois círculos, um representa os animais, e os outros formam a jaula que é o círculo. A brincadeira

começa, os animais ficam circulando pela jaula, ao sinal do professor, os alunos da jaula dão as mãos caracterizando a jaula fechada, os animais capturados passam a fazer parte da jaula. O jogo continua até que todos se tornem jaula, todos devem passar por jaula e animal. (FERREIRA, 2000, p. 10).

Essa brincadeira pode ser trabalhada na classificação dos animais domésticos e selvagens, e em outros conteúdos dentro da natureza e da sociedade. Além de possibilitar o conhecimento e aprendizagem, estimula a relação social e afetiva entre as crianças.

O brincar, portanto, está relacionado ao prazer da liberdade e ao mesmo tempo de desafio, pois favorece situações que estimulam o conhecimento e a aprendizagem. Segundo Arce & Martins (2013), a partir do século XVIII, Rousseau, em sua obra *Emílio*, destacou os jogos e as brincadeiras do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo e das relações sociais na aprendizagem da criança na educação infantil.

A criança, quando está brincando, aprende a organizar de forma coerente a sua realidade por meio do brincar, podendo assim relacionar a aprendizagem de estruturas matemáticas e outras disciplinas. Deve-se ter o professor como orientador e organizador desta atividade, desde que o mesmo possua conhecimento dos seus objetivos e metodologia, quanto a utilização das técnicas e instrumentos como jogos e objetos (ex: tampas, palitos etc.), que podem ser mediadores na aplicação de conteúdos matemáticos, facilitando-se a apropriação dos conceitos desta aprendizagem de forma prática e divertida.

Os brinquedos são objetos que estimulam a criança a representar sua realidade, constituindo uma relação com seu cotidiano e sua imaginação. Na perspectiva sócio-interacionista, Vygotsky (1991a) afirma que o ser humano necessita se relacionar com o outro dentro de uma perspectiva cultural e histórica, período este marcado pela introdução da criança na sua vida escolar. O brincar, através de jogos, brincadeiras e brinquedos, in-

fluência na imaginação e na sistematização do processo de formação, cujo desenvolvimento o autor classifica em dois níveis: Zona de Desenvolvimento Atual (ZDA) e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é o primeiro nível, onde a criança, sob orientação do professor ou de um familiar, dá início ao conhecimento da aprendizagem para atingir o nível de ZDA, onde ela conquista a sua autonomia, pois a criança já consegue resolver o problema em questão.

No contexto escolar, as crianças trazem conhecimentos e noções da sua cultura e do meio familiar. Na escola, o professor da educação infantil pode propor a crianças de três anos ou mais desafios matemáticos através de jogos, músicas e desenhos, possibilitando-lhe o conhecimento de regras, tamanho etc. Tal recurso oportuniza à criança a reflexão sobre suas ações para aquisição da autonomia do brincar e da socialização na educação infantil para a melhoria da aprendizagem. Na educação infantil, através da brincadeira, a criança faz movimentos corporais que envolve noções de lateralidade, dentro e fora, aberto e fechado, as quais podem estar ligadas às disciplinas como a matemática, ciências e outras. Dessa forma, como se vê, a teoria vygotskiana direciona a importância do brincar e da socialização na educação infantil para a melhoria da aprendizagem.

3.1. Os jogos eletrônicos e o lúdico

Os recursos tecnológicos na educação surgem como um suporte de apoio que o professor deve e pode explorar ao máximo, porém, para que isso ocorra, ele deve rever seus conceitos sobre o ensino tradicional em relação ao ensino construtivista – na busca do conhecimento e do aperfeiçoamento – e a necessidade das novas mídias como recurso pedagógico.

Segundo Cox (2008), o manuseio dos computadores e da internet na sala de aula aumenta o interesse do aluno na construção do seu conhecimento, através da pesquisa e dos estímulos provocados pelas tecnologias.

No contexto atual, a relação da criança com brinquedos informatizados inicia-se mesmo antes dela falar. Além dos brinquedos eletrônicos, temos os programas de TV, filmes, os tablets, celulares e videogames. O uso precoce e excessivo pode, no entanto, atrapalhar o desenvolvimento da criança. O equilíbrio é o limite da administração do tempo da criança, que necessita ter uma rotina em casa, com horários para as refeições, para descansar, ver televisão, brincar, estudar e também para utilizar o computador e praticar esportes, podendo, então, desenvolver hábitos saudáveis.

Atualmente, as crianças da educação infantil que estão na escola participam das aulas de informática que trazem jogos virtuais, direcionados à educação e à aprendizagem de forma lúdica, como, por exemplo, os softwares educativos, com jogos que estimulam o pensar, o raciocínio lógico e o conhecimento de regras que estão relacionados a uma atividade escolar, de acordo com a idade da criança.

O acesso a essas tecnologias possibilita ao aluno pesquisar e entreter-se ao mesmo tempo, porém, de acordo com reportagens e pesquisas atuais, o uso excessivo tem causado problemas, como sedentarismo, isolamento e falta de integração com o meio social.

Os jogos e as brincadeiras eletrônicas fazem parte de um conceito sócio-histórico, podendo ser aliados no processo de ensino-aprendizagem, com uma proposta pedagógica voltada para o desenvolvimento e formação da criança, que possibilite a ela o acesso ao brincar, correr, pular e se socializar com outras crianças, compartilhando estímulos, conhecimentos e sentimentos.

4. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PERÍODO PRÉ-OPERATÓRIO

O desenvolvimento do ser humano está relacionado ao desenvolvimento psíquico, físicos, intelectual, emocional e social, na busca da maturidade e responsabilidade para se chegar à vida adulta.

De acordo com Bock (2002), o estudo da psicologia do desenvolvimento, desde o final do século XIX, teve vários pesquisadores, tais como o psicólogo bielorrusso Lev Vigotsky e o psicólogo e biólogo suíço, Jean Piaget, que relaciona o desenvolvimento humano, ao crescimento do organismo e o desenvolvimento mental, observa características de cada etapa do desenvolvimento do ser humano e ressalta os fatores que influenciam, a saber: a hereditariedade, a carga genética, o crescimento orgânico, a maturação neurofisiológica, assim como o meio social e seus estímulos.

Para Piaget (1992 apud LA TAILLE, p. 06), “[...] o ser social de mais alto nível é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes da forma equilibrada”, assim sendo, os estudos da Epistemologia Genética, para Piaget, referem-se ao desenvolvimento da inteligência na construção do conhecimento. Para ele, a epistemologia é a filosofia da ciência que estuda o fenômeno da ciência do desenvolvimento, genético não no sentido gêneses, mas na construção do conhecimento, pois Piaget se questionava: “Como o homem constrói o conhecimento?”

Sendo assim, o autor destaca três momentos importantes para o desenvolvimento da criança, que são: a assimilação, a equilíbrio e a acomodação.

Na assimilação, o sujeito interpreta e assimila o objeto, não apenas observando, mas retirando o que lhe é realmente importante para sua interpretação e entendimento. Na equilíbrio, o sujeito entra em contato com um objeto novo que, para conhecê-lo, é necessário que assimile e interprete, não apenas observando, mas retirando o que lhe é realmente importante. A acomodação é a capacidade de organizar as ideias antigas, estruturando e transformando o processo dinâmico do desenvolvimento da inteligência. Dessa forma, Piaget (1964, p.11), conclui que “o desenvolvimento, portanto, é uma equilíbrio progressiva, uma passagem continua de um estado de menor equilíbrio para um estado

de equilíbrio superior”. Logo, as brincadeiras e os jogos podem contribuir e promover estímulos cognitivos na busca do desequilíbrio e equilíbrio na construção das estruturas mentais, emocionais, corporais e sociais da criança, através de atividades criativas e flexíveis, dentro da faixa etária correspondente.

Entendendo e relacionando a sua teoria com a importância do brincar, Piaget (apud LA TAILLE, 1992) afirma que o desenvolvimento humano é dividido em quatro períodos de acordo com a idade, que tem como característica o que de melhor o sujeito é capaz de fazer. O primeiro período é o sensorio-motor, que compreende a idade de 0 a 2 anos; o segundo é o pré-operatório, de 2 a 7 anos; e o terceiro das operações concretas, de 7 a 11 ou 12 anos; e as operações formais, de 11 ou 12 anos em diante. A criança, então, desde o nascimento, constrói a sua inteligência e cresce sob a influência dos fatores genéticos e ambientais. Esse desenvolvimento é muito importante, mas tem momentos críticos, pois necessita que a criança receba estímulos para o desenvolvimento dentro do esperado, favorece e aumenta a capacidade de compreensão do mundo físico e social, bem como a adaptação no meio em que se está inserido.

Dos períodos citados, convém falar do período pré-operatório, que é marcado por fatores, como o surgimento da fala e suas representações mentais e funções simbólicas. Esse período coincide com a introdução da vida escolar da criança, tendo a interação e a integração social e o brincar como importantes no desenvolvimento infantil, pois contribui nos aspectos cognitivos, afetivos, físico-motores, culturais, linguístico e criativos, sendo importante para se alcançar o equilíbrio de forma organizada, apesar das instabilidades e dificuldades que devem ser superadas ao final de cada período. Por isso o cuidado e a importância de trabalhar a brincadeira nesse período.

Dentro desse contexto de desenvolvimento infantil, Antunes (2012) esclarece que, no campo da neurobiologia, existe um conceito

renovado da mente humana, que, segundo Howard Gardner (1983), relaciona estímulo e inteligência, conforme a Teoria das Inteligências Múltiplas (IM). Através dessas inteligências, é possível estimular a criança, dentro de determinados períodos, que ele classifica como “janela das oportunidades”, onde, segundo o autor, é o momento propício para se trabalhar determinado estímulo. As inteligências múltiplas se classificam em oito, que seriam: a inteligência linguística ou verbal, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a cenestésica corporal, a naturalista e as inteligências pessoais, que se subdividem em intrapessoal e a interpessoal. Alguns autores consideram mais uma: a pictórica.

Segundo Antunes (2012, p. 22), “a ideia da janela é positiva, pois, se ela está “escancarada”, temos um grande momento para seu estímulo; se está parcialmente fechada, o estímulo é válido, mas a aprendizagem será um pouco mais difícil”. Sendo assim, cada indivíduo é portador de uma inteligência natural, que pode variar de acordo com os estímulos recebidos. Nesse contexto, pode-se destacar a importância dos estímulos recebidos na educação infantil para o desenvolvimento da criança, tendo o brincar como um apoio no desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo e social, facilitando a sua compreensão e assimilação do mundo, através de ações dentro da faixa etária certa, momento em que são oportunizados vários tipos de atividades.

5. METODOLOGIA

Este trabalho teve como metodologia a pesquisa com abordagem qualitativa, tendo-se investigado o seu objeto de estudo de forma aprofundada e particular. Utilizou-se da pesquisa do tipo bibliográfica, recorrendo-se a autores que tratam da temática do lúdico especificamente, bem como do universo da educação infantil como um todo. Recorreu-se também a pesquisa de campo, possibilitando a compreensão e a vivência dos aspectos da brincadeira na aprendizagem da criança.

Para uma melhor compreensão dos resulta-

dos, utilizou-se, como instrumentos de coleta de dados, um questionário com perguntas abertas sobre o tema, e a observação in loco. O questionário era composto de cinco questões para as professoras do infantil III e IV e V, além de cinco visitas para observações, sendo duas no infantil III e três visitas no infantil IV e V; sendo realizadas durante 5 dias de observação em sala.

Segundo Gerhardt (2009, p. 32), a “pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Essa abordagem possibilitou maior dinamismo ao âmbito da pesquisa, auxiliou na compreensão mais detalhada dos resultados e facilitou à pesquisadora participação mais próxima do sujeito, através dos questionários e das observações.

A pesquisa foi realizada em uma escola particular, que trabalha da educação infantil ao ensino médio, sediada no bairro Messejana, na cidade de Fortaleza. A estrutura da escola, voltada para a educação infantil, é composta por: duas salas de aula amplas, coloridas, climatizadas, com armários, mesas, cadeiras e um bebedouro. Cada sala é decorada com um tema, o que torna o ambiente agradável e acolhedor. As turmas da educação infantil 3 tinham 12 crianças, sendo uma com necessidades especiais; no infantil 4 e 5, eram 14 crianças, sendo 11 do infantil 4 e 3 do infantil 5, funcionam em apenas uma sala devido à pequena quantidade de alunos, sendo assistidas pela mesma professora. O espaço conta ainda com uma ampla sala climatizada, com brinquedos, jogos educativos, piscina de bolinhas, pula-pula, escorregador, laboratório de informática e banheiros exclusivos para os alunos.

A faixa etária dos alunos observados foi de 3 a 5 anos de idade. A educação infantil da escola está dividida da seguinte forma: duas salas (uma para o infantil III, com 12 crianças; e outra para o infantil IV e V, com 11 crianças do infantil IV e 3 crianças do infantil V, totalizando 26 crianças) para educação infantil,

onde foram realizadas cinco visitas para observações de estudo de campo.

A seguir, serão mostradas as perguntas e as respostas dos instrumentos de coletas de dados, assim como a análise das observações de campo, relacionando a prática e a teoria.

5.1. Análise de dados

Foram feitas, através de um questionário, cinco perguntas sobre o lúdico em sala de aula para duas professoras. A professora I, que leciona na educação infantil 3, e a professora II, que leciona na educação infantil 4 e 5.

A professora I está na escola há três anos, é formada em pedagogia e atualmente está cursando Gestão e Coordenação Escolar. A professora II trabalha no estabelecimento há um ano e seis meses, tem habilitação em magistério com especialização em Licenciatura Plena em Química e Biologia.

1. Em sua opinião, é importante relacionar o brincar no desenvolvimento da criança? Justifique.

Professora I Educação Infantil 3	"Sim. Pois através de brincadeiras lúdicas aprende com mais facilidade e torna uma aula mais produtiva".
Professora II Educação Infantil 4 e 5	"Sim, pois as brincadeiras favorecem o desenvolvimento motor e lúdico da criança, adquirindo habilidades motoras básicas."

Quadro de Respostas 1

Podemos perceber, pelas respostas obtidas, que as professoras compreendem que o brincar tem um papel transformador no desenvolvimento da criança, tornando a aula mais produtiva e adquirindo novas habilidades. Essa percepção vem ao encontro das ideias de Kishimoto (2011), para quem os jogos educativos possibilitam à criança situações de ensino-aprendizagem de uma forma mais lúdica e prazerosa, como jogos de tabuleiros, que podem relacionar números, cores; e o quebra-cabeça, que possibilita encaixar tamanhos e formas diferentes, estimulando e facilitando a compreensão e o raciocínio.

2. Qual a relação das brincadeiras antigas com a tecnologia?

Professora I Educação Infantil 3	"Outro modo de ver tudo muito diferente totalmente sem motivação uma relação totalmente individual onde a criança vivência sozinha sua brincadeira."
Professora II Educação Infantil 4 e 5	"Ajudar na criatividade e evolução da criança, porém um mundo tecnologicamente evoluído é bom, mas destituído de valores éticos e espirituais."

Quadro de Respostas 2

As brincadeiras se modificam com desenvolvimento cultural, assim como os avanços tecnológicos, tanto é que a professora 1 relata que, com a tecnologia, a criança passa a brincar só, perdendo o contato social. Já a segunda confirma a ação positiva e negativa da tecnologia, lembrando que o uso do computador na escola favorece a pesquisa e estimula o aluno a novas descobertas, desde que seu professor esteja capacitado para o uso das novas tecnologias.

A tecnologia está integrada na sociedade para favorecer o desenvolver de informações em todas as áreas: a economia, a comunicação, a medicina, a pesquisas e a cultura fazem parte desta era digital. Por outro lado, percebe-se que esse avanço deixa de lado a ação do brincar e do se socializar no mesmo espaço, fazendo com que as crianças passem a ser mais solitárias e individualistas, como a professora I relata. Surge a necessidade de a escola e a família procurar desenvolver e resgatar as brincadeiras culturais, favorecendo assim os desenvolvimentos social, afetivo, físico e cognitivo. Tendo em vista a interferência das tecnologias e a falta de espaço no ambiente doméstico, compreende-se a necessidade de reforçar estas ações na escola e dentro da sala de aula. Segundo Ferrés,

o que se ensina na escola, contudo, pouco ou nada tem a ver com os parâmetros culturais difundidos pelos meios de comunicação de massas. A televisão, máximo expoente da cultura popular, favorece atitudes superficiais e poucas críticas. Apesar de a realidade se apresentar diante de nossos olhos cada vez mais complexa, variada e cheia de matrizes, a maioria

dos relatos televisivos fala de um mundo uniforme e estereotipado; transmite os “valores estabelecidos”, nega a diferença e fomenta o conformismo. (FERRÉS apud BERNABEU; GOLDSTEIN, 2012, p. 15).

Mas é bom lembrar que são necessários e úteis os meios de comunicação e mídia para o desenvolvimento do país e das crianças, desde que os pais estejam atentos aos excessos de informações sem as orientações devidas, além disso devem impor limites do tempo disponibilizados a estes meios. Tudo isso aumenta a responsabilidades da escola perante os alunos e pais, quanto à relação entre informações e conhecimentos, ambos importantes no aprendizado da criança, como em relação aos valores e à formação do futuro cidadão.

3. A tecnologia chegou para ficar. Em sua opinião, quais os pontos positivos e negativos da tecnologia no desenvolvimento da criança?

Professora I Educação Infantil 3	“Positivas é que trouxe muitos benefícios com pesquisa e atividades práticas. Negativas é que as pessoas usam para outros fins e não para o seu aprendizado”.
Professora II Educação Infantil 4 e 5	“A tecnologia não é mito, é fato, uma necessidade tão urgente que estabelece ação imediata, porém a formação do caráter na maioria das crianças é eletrônica, se vestem e agem de acordo com jogos eletrônicos, os meninos falam e se portam seguindo os moldes que têm de violência e desrespeito”.

Quadro de Respostas 3

Segundo Ferrés (apud BERNABEU; GOLDSTEIN, 2012, p. 17), “educadores devem se adaptar aos tempos que correm e voltar a entrar em sintonia com o alunato, assumindo uma mudança de metodologia que incremente a motivação dentro da sala de aula e prolongue os aprendizados fora dela”.

Logo, as mudanças são reais e necessárias. Dentro do papel das novas tecnologias, elas são importantes para a construção e desenvolvimento de todos; pais, alunos e professores.

Segundo as professoras, as tecnologias têm seu lado positivo, que pode facilitar o conhecimento e o desenvolvimento através de pes-

quisas e jogos educativos. O lado negativo surge quando podem interferir no comportamento das crianças e gerar o mau uso de informações. A tecnologia é, portanto, uma ferramenta que veio para interagir com a educação, tanto para o professor como para o aluno, porém deve ser utilizada da maneira correta, e no momento certo, no desenvolvimento e na construção do conhecimento.

4. O brincar demanda tempo e atenção. Dentro da sala de aula, o professor disponibiliza de tempo suficiente para aplicar o brincar no contexto educativo? Justifique.

Professora I Educação Infantil 3	“Às vezes, pois o tempo é curto, mas se controlarmos o tempo dá para aplicar o conteúdo dentro da brincadeira.”
Professora II Educação Infantil 4 e 5	“Sim, pois há coisas simples que podemos fazer, alguns podem dar trabalho, mas é recompensador ver os resultados, ver como as crianças crescem espertos, ativos e maduros.”

Quadro de Respostas 4

Ambas as professoras concordam sobre a importância do brincar e sobre o tempo que muitas vezes não é suficiente, mas na educação infantil o brincar é ponto chave. Resta ao professor estabelecer estas ações desde seu planejamento anual e na elaboração dos projetos que são acolhidos nesta instituição. De acordo com Huizinga,

a criança brinca com uma seriedade perfeita e, podemos dizer isso, com pleno direito, santa. Mas brinca e sabe que brinca. O esportista brinca também com apaixonada seriedade, totalmente entregue e com a coragem do entusiasmo. Mas brinca e sabe brincar. O ator se entrega à sua representação, ao papel que desempenha ou representa. No entanto, representa e sabe que representa. O violinista sente uma emoção sagrada, e vive um mundo além e acima do habitual e, no entanto, sabe que está executando ou como se diz em muitos idiomas, representando. O caráter lúdico poder ser próprio da ação mais sublime. (HUIZINGA apud BERNABEU; GOLDSTEIN, 2012, p. 151).

Dá-se, então, a necessidade da capacitação dos professores, inclusive na administração do tempo. Para se obter o melhor resultan-

do na aprendizagem satisfatória da criança, o brincar requer tempo, ação, explicação e compreensão na relação do brincar com o conteúdo.

5. Em sua opinião, o professor está preparado para utilizar o brincar como uma ferramenta pedagógica? Dependendo de sua resposta, quais os aspectos positivos e negativo desta demanda?

Professora I Educação Infantil 3	"Positivas é que a aula torna se mais gostosa e produtiva. Negativa é que nem sempre temos o material necessário para que a aula possa acontecer."
Professora II Educação Infantil 4 e 5	"Sim, criando atividades a partir das necessidades e dificuldades da criança e utilizar estratégias rotineiras na qual terão a capacidade de descrever, analisar e verbalizar sua realidade".

Quadro de Respostas 5

As duas professoras concordam que o brincar é uma ferramenta importante para o ensino, dentro de uma perspectiva prazerosa, tendo como ponto negativo às vezes a falta de material solicitado aos pais.

Nesse contexto pode-se destacar que, na educação infantil, há flexibilidade com relação ao brincar, inclusive na escola pesquisada há uma aula dedicada à arte que prioriza a reciclagem. Busca-se uma participação ativa e atrativa para as crianças, considerando-se, porém, que é de fundamental importância a participação da família com o envio do material solicitado. Oportuniza-se, enfim, à criança a participação ativa nessa brincadeira.

Dessa forma, para Vygotsky (apud KISHIMOTO, 2011, p. 36), "[...] os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural". Brincar é construir e até mesmo destruir e reconstruir, montar e desmontar diante da vontade de descobrir e criar o novo. Portanto, percebe-se que as professoras concordam em utilizar o brincar, apesar das dificuldades.

5.2. Observações de campo

A instituição trabalha com a educação infantil há três anos e apesar do pouco tempo, disponibiliza uma educação voltada para os valores do desenvolvimento social e participativo do aluno, conforme verificou-se através da observação e caracterização da mesma.

De acordo com a coordenação, a escola procura capacitar as professoras através de cursos e encontros bimestrais, tendo uma atenção especial direcionada para a educação infantil. Durante o ano letivo, são desenvolvidos três projetos educativos, que são elaborados em comum acordo com a direção, coordenação e professores durante a semana pedagógica, que acontece antes do início do ano. Neste período, é decidido o conteúdo disciplinar, a planilha com atividades extra e a organização da acolhida, planejando o possível para que se tenha o acompanhamento e a execução das atividades pedagógicas, relacionando o brincar e as brincadeiras no cotidiano escolar. As aulas de informática, por seu turno, são realizadas uma vez na semana, e são elaboradas com base no conteúdo aplicado em sala, sempre relacionando atividades lúdicas e coloridas, utilizando jogos que estimulam e desenvolvem a criatividade das crianças de forma que facilite o conhecimento por meio da tecnologia.

As visitas na instituição foram realizadas no turno da manhã no horário de 7:00 as 9:15, nas seguintes datas 01 e 15/10/2015 na sala da educação infantil III, nos dias 06, 22 e 30/10/2015 na sala da educação infantil IV e V, totalizando cinco visitas para construção do diário de campo e aplicação do questionário as professoras.

A observação em sala foi realizada com uma turma de infantil 3, e uma de infantil 4 e 5, nas quais foram realizadas cinco visitas, sendo duas no infantil 3, e três no infantil 4 e 5, no período da manhã, o que possibilitou o acompanhamento e o registro de algumas vivências e ações do brincar como ferramenta pedagógica. A aula de informática não foi observada devido à indisponibilidade de tempo da pesquisadora.

Na primeira visita de observação, a sala analisada foi a turma do infantil 3, do turno da manhã, com 12 alunos. A sala era decorada de forma temática e colorida, com imagens de personagens e brinquedos educativos. A turma segue uma rotina de acolhimento, de-

pois seguiu-se a disciplina de matemática com o conteúdo de noções de aberto e fechado. A professora se utilizou de vários tipos de potes e panelinhas e porta-trecos para explicar o conteúdo de uma maneira divertida e prazerosa. Ela explorou também cores e tamanhos, além das formas geométricas. Houve ainda atividade com massinha de modelar estimulando a coordenação visual e motora, dentro de um contexto lúdico que trabalhou também a imaginação. As crianças se divertiram ao modelar suas respectivas famílias, animais, casas.

Na segunda visita de observação, ainda no infantil 3, sala da professora I, iniciou-se com uma rotina de acolhimento, depois seguiu-se com a disciplina linguagem, cujo conteúdo era a vogal U. Observou-se a aplicação de uma aula dinâmica e participativa por parte dos alunos. A professora apresentou várias gravuras coloridas, pronunciou as palavras com a letra U, gerou questionamentos informais sobre as imagens e aplicou uma atividade de pontilhado. Também neste dia foi exibido um vídeo para as crianças assistir (A casa do Mickey), como forma de lazer.

A terceira visita de observação foi no infantil 4 e 5, sala da professora II, com 14 alunos, sendo 11 do infantil 4 e 3 do infantil 5. As salas também seguem com decoração temática, com personagens e brinquedos educativos, assim como na sala do infantil 3. A turma seguiu uma rotina de acolhimento, tendo como disciplina sociedade, com o conteúdo: a Escola. A professora realizou um passeio dentro da escola, para explorar os espaços físicos e fazer a apresentação dos funcionários. No segundo momento aula, ocorreu uma contação de história, explorando a história Os Três Porquinhos de uma maneira diferente e motivadora para as crianças, A professora estimulou a interpretação e a dramatização através do teatro, como uma brincadeira, promovendo diversão para as crianças, que se mostraram bastante participativas.

Na quarta visita para observação, no infantil 4 e 5, iniciou-se uma rotina de acolhimento, em seguida uma contação de história: O rato do campo e o rato da cidade. Essa aula realmente foi muito interessante porque a professora relacionou a história com o lanche, gerando um debate sobre os tipos de alimentos saudáveis, foi uma aula bem dinâmica, tendo como atividade a criança desenhar a parte da história que mais gostou. A contação de história para a criança é um momento de brincar e se relacionar com os outros, favorece também sua integração social. Foi possível ouvir de algumas crianças que a história era parecida com um filme que já tinham assistido, relatando momentos bem definidos do filme.

A quinta visita para observação foi no infantil 4 e 5. Primeiro, uma rotina de acolhimento, seguindo-se uma contação de história sobre a chuva. A história foi construída e dramatizada pela professora com a colaboração dos alunos, a imaginação foi longe e a criança adorou a brincadeira. Esta brincadeira favorece vários aspectos positivos, tais como: a visão do mundo, a imitação, a linguagem e o raciocínio rápido. Neste dia também foi explorada a brincadeira de amarelinha.

Durante as observações nas turmas, percebe-se uma rotina padrão das professoras e auxiliares ao chegarem à escola. Elas recebem os alunos com muita alegria, descontração e brincadeiras. Quando todos chegam, recolhem-se os brinquedos, e inicia-se a roda, onde são aplicadas atividades com música, oração de agradecimento, data, como está o tempo, a introdução de como será a aula, quais brinquedos, brincadeiras ou vídeo serão aplicados.

Diante das observações, pode-se analisar que as professoras utilizam o brincar como suporte de apoio, como a exploração de histórias, a interação com os brinquedos. Levam em conta, enfim, a importância da metodologia e dos objetivos a serem alcançados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das leituras realizadas, dos questionários e observações de campo, percebemos, de maneira geral, a importância do brincar no desenvolvimento de várias etapas da vida da criança. Autores como Kishimoto, Piaget, Vygotsky e Celso Antunes deixam claro a forma de como trabalhar e aproveitar os momentos que são propícios à aprendizagem de cada criança e o seu tempo necessário. O processo da brincadeira como um instrumento pedagógico no desenvolvimento da infância foi o ponto primordial desta pesquisa, e verificou-se esta importância através do desenvolvimento teórico apresentado, seguido das ações pedagógicas da escola e da responsabilidade das professoras na elaboração e na execução dos seus planejamentos com a utilização do lúdico.

Através das atividades pedagógicas em sala de aula, como a contação de histórias e instrumentos diversos (panelinhas, potes e porta-trecos), observados em sala e das respostas obtidas pelos questionários, evidencia-se a utilização da brincadeira com finalidade pedagógica, sendo usadas de fato, como um instrumento pedagógico no desenvolvimento da aprendizagem da criança.

A criança, ao entrar para a escola na educação infantil, traz consigo uma bagagem de hábitos e costumes oriundos de sua relação familiar. A escola é a construção da educação formal que faz uma parceria com a família, preparando a criança no seu desenvolvimento cognitivo, psicológico, afetivo e social.

Então, pode-se ver que, na educação infantil da escola pesquisada, a criança é a prioridade, num contexto que tem o brincar como instrumento pedagógico dentro de suas práticas, porém percebe-se a falta de apoio teórico mais profundo por parte das professoras, apesar do suporte ofertado pela instituição.

Constatou-se também que os projetos desenvolvidos durante o ano e as acolhidas que as professoras fazem todos os dias estimulam a aprendizagem e o conhecimento através do

brincar com músicas e atividades motoras, possibilitando a interação e integração no contexto social da criança.

Foi possível ainda averiguar os pontos positivos e negativos da tecnologia para o desenvolvimento da criança, através dos relatos das professoras. As tecnologias contribuem principalmente na estimulação do desenvolvimento da criança, por ser algo diferente e divertido, além de não ser monótono; despertando o interesse da criança.

Na escola, o suporte é favorável, e é utilizado nas práticas educativas por meio de vídeos, músicas, entre outras tecnologias, como estímulo para melhor compreensão do conteúdo em sala de aula. Já o ponto negativo é uso desmedido dos aparelhos tecnológicos no lar, pois algumas crianças podem acabar fazendo o uso excessivo, se não houver limites.

Dessa forma, é possível observar o ato de brincar como um aspecto importante para a construção do conhecimento, tendo o professor como orientador e articulador de momentos enriquecedores, o que possibilita a criança a se perceber e perceber o outro em seu contexto sociocultural.

Assim, compreendemos que o brincar é importante na educação infantil, pois desenvolve vários aspectos no desenvolvimento da criança, tais como: cognitivo, emocional, social, motor e afetivo. O brincar faz parte da rotina escolar, e as professoras relataram que sempre se utilizam das brincadeiras em diversas ocasiões, demonstrando, dessa forma, como construir o aprendizado de forma lúdica e criativa, obtendo-se mais participação das crianças.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **As inteligências e seus estímulos**. 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Papyrus Educação)
- ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013.

BERNABEU, N. **A brincadeira como ferramenta pedagógica**. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção Pedagogia e Educação. Série Ação Educativa)

BOCK, A. M^a. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M^a. de L. T. **Psicologia: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Imprensa Oficial, 2002.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referências curriculares nacionais da educação infantil**. Brasília: MEC, 1998. 3 v.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

COX, K. K. **Informática na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2008.

FERREIRA, S. L. et al. **Recreação jogos recreação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1983.

GERHARDT, E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

KISHIMOTO, T.M. (Org.). **Jogo, brinquedo e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3^a edição, SP: Cortez, 1999.

_____. **Jogos tradicionais infantis**. São Paulo: Vozes, 1993.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1964

VYGOTSKY, L. S. **A formatação social da mente**. 4. Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991a.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de Psicologia Comparada**. Trad. J. Seabra Diniz. Lisboa: Morães Editora, 1979.

Recebido em 20/05/2017

Aprovado em 27/06/2017

INDISCIPLINA ESCOLAR: UM DOS DESAFIOS NA CONDUÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

(SCHOOL INDISCIPLINE: ONE OF THE CHALLENGES IN CONDUCTING THE TEACHING-LEARNING PROCESS)

Josineia de Lima Silva¹
Jeimes Mazza Correia Lima²

RESUMO

O presente trabalho analisa a indisciplina na escola, uma pesquisa de campo realizada em Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental localizada no município de Itaitinga. A indisciplina é um desafio real presente em diferentes escolas brasileiras que dificulta o processo de ensino-aprendizagem, afetando também as relações pedagógicas. Diante disso, os objetivos dessa pesquisa foram compreender os fatores responsáveis pela indisciplina dos alunos em sala de aula; identificar os principais problemas gerados pela indisciplina; observar a postura do professor diante da problemática. Para realização desta pesquisa, recorreu-se a autores que tratam das categorias relacionadas ao tema, tais como as causas, as consequências, as alternativas de solução, a influência da família e as estratégias de trabalho no enfrentamento da indisciplina. Quanto à metodologia, vale-se da abordagem qualitativa, através de uma entrevista estruturada com os sujeitos e, por fim, uma observação direta intensiva na turma do 8º ano B, numa Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental de Itaitinga. Ao final da análise das entrevistas e das discussões realizadas, conclui-se que a indisciplina é um fenômeno presente no cotidiano da instituição pesquisada, que preocupa a direção e os professores, profissionais que buscam amenizar a situação através de registros dos casos de indisciplina, diálogo com os alunos, reuniões com os pais e desenvolvimento de projetos..

Palavras-chave: Indisciplina escolar. Ensino-aprendizagem. Educação.

ABSTRACT

The present work analyzes the indiscipline in the school, a field research carried out at the Municipal Public School of Elementary Education located in the municipality of Itaitinga. The indiscipline is a real challenge present in different Brazilian schools that make the teaching-learning process difficult, affecting also the pedagogical relations. Given this, the objectives of this research were to understand the factors responsible for the indiscipline of pupils in the classroom; identify the main problems generated by indiscipline; observe the teacher's posture on the issue. In order to carry out this research, we used authors who deal with categories related to the theme, such as causes, consequences, alternative solutions, family influence and work strategies in the fight against indiscipline. As for the methodology, it is worth the qualitative approach, through a structured interview with the subjects and, finally, an intensive direct observation in the group of 8th grade B, in the Municipal Public School of Primary Education of Itaitinga. At the end of the analysis of the interviews and discussions, it is concluded that indiscipline is a phenomenon present in the daily life of the institution researched, who cares about the principal and the teachers, professionals who seek to ameliorate the situation through records of cases of indiscipline, dialogue with the students, meetings with parents and project development.

Keywords: ScieSchool indiscipline. Teaching and learning. Education.

¹Professora da rede municipal de ensino de Caucaia, CE.. Email: josyslim@hotmail.com

²Doutor em Educação (UFC); professor da FATE. E-mail: jmazza1969@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

A indisciplina escolar representa um problema real e frequente em diferentes escolas brasileiras. Esse problema é considerado como uma das grandes preocupações para o trabalho pedagógico, constituindo-se uma barreira para o processo de ensino e aprendizagem.

Os educadores encaram a indisciplina como um grande desafio aos objetivos educacionais, por conta da não organização e normalização das atividades em sala de aula para a aprendizagem e efetivação dos conteúdos curriculares. Ela se manifesta através de comportamentos que vão desde o desrespeito aos professores e às regras da escola até mesmo à falta de respeito entre colegas de sala, como xingamentos, apelidos e palavrões.

Dos fatores que foram considerados nessa pesquisa como possíveis causadores de manifestações de indisciplina no contexto escolar, destacam-se: a insatisfação do aluno perante as regras e normas da escola; o relacionamento entre alunos, e entre alunos e professores; além da desmotivação para os estudos.

Existem outros elementos que estão em torno da escola que podem promover a indisciplina, como, por exemplo, a influência da família, o acesso descontrolado a redes sociais, as relações com outros grupos. Esses são fatores que influenciam diretamente na construção de comportamentos a serem imitados, reproduzidos.

A indisciplina escolar é, pois, um problema que afeta o desempenho do professor e principalmente do aluno, podendo levar este até mesmo ao fracasso escolar. A evasão escolar, um dos reflexos do fracasso escolar, representa um dos maiores problemas enfrentados pela escola brasileira. A evasão pode ser uma consequência da indisciplina escolar não solucionada.

Atualmente, a profissão de educador tem sido vista pela sociedade como um desafio, visto que faz parte do discurso de alguns educadores dizer que a cada dia se torna mais difícil trabalhar com a educação de crianças e jovens, alegando-se que os alunos não respeitam mais o professor e não se comprometem com as normas da escola. Diante dessa realidade, decidiu-se trabalhar com essa pesquisa que busca compreender os fatores responsáveis pela problemática da indisciplina na educação.

Será que solucionar a indisciplina só depende do aluno? E o professor e a escola quais as suas parcelas de contribuição para amenizar esse problema? Partindo dessas indagações subjetivas, essa pesquisa tem a finalidade de refletir sobre as causas e consequências da indisciplina escolar no âmbito educacional.

Esse trabalho apresenta relevância social porque se propõe a analisar as consequências do problema da indisciplina e sua relação com a escola, que podem chegar até a afetar a dignidade de cidadania e o bom desenvolvimento da sociedade, uma vez que a indisciplina não solucionada pode causar grandes prejuízos que acompanharão a vida do aluno, afetando seu desenvolvimento não só intelectual, mas também social e profissional.

A relevância acadêmica desse trabalho, por sua vez, constitui-se em observar o caso específico da indisciplina em uma Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental de Itaitinga³, buscando entender o fenômeno, observando as hipóteses explicativas usualmente empregadas para se poder estabelecer se há conexão com a realidade, visando-se também examinar argumentos concretos que sustentam essas hipóteses.

³ Termo genérico utilizado para preservar o real nome da instituição.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Itaitinga-CE, município onde resido. A escola oferece apenas ensino para os anos finais do fundamental, inclusive cursei todo o 2º ciclo do fundamental nessa escola. Nas observações preliminares, já havia algumas dificuldades com disciplina. Em visitas constantes à escola, observando o ambiente e conversando com alguns professores sobre a problemática, pode-se perceber que o problema tornou-se crescente em relação aos anos de minha passagem pela escola, fato que contribuiu para a escolha dessa instituição como locus de pesquisa para a realização desse trabalho.

Os sujeitos dessa pesquisa foram três professores da Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental de Itaitinga, especificamente no 8º ano B do ensino fundamental, por ser a turma que mais apresentou atos de indisciplina, de acordo com os relatos dos professores e da direção⁴, tendo sido analisados também os livros que registram casos de indisciplina. O objetivo foi analisar as diferentes percepções dos sujeitos sobre a problemática da indisciplina. A escola está localizada em um bairro pequeno do município de Itaitinga. A região é urbanizada, de economia fortemente influenciada pelo comércio.⁵

A pesquisa partiu do pressuposto de que, se almejamos compreender a realidade educacional, devemos primeiramente conhecer os fatores e os sujeitos que estão envolvidos nessa realidade, analisando também suas contribuições de opiniões sobre as situações que vivenciam e as alternativas de soluções para a modificação da situação.

Acredita-se que essa pesquisa colaborou para ampliar a minha visão em relação a um importante fenômeno consorciado à educação, propiciando também a reflexão sobre a

prática docente diante da indisciplina. Ora, sabe-se que a educação não deve ser trabalhada apenas na escola, mas também no ambiente familiar e na sociedade. Desde já, então, é necessário haver o interesse de promover uma educação de qualidade, que atenda e compreenda as necessidades e a realidade dos educandos.

Os objetivos dessa pesquisa foram: compreender os fatores responsáveis pela indisciplina dos alunos em sala de aula; identificar os principais problemas gerados pela indisciplina e observar a postura do professor diante da problemática.

2. OLHARES SOBRE A INDISCIPLINA

Uma das preocupações iniciais com esse trabalho é definir bem as categorias a ele relacionadas, apresentando abordagens sobre o conceito de escola, com base no dicionário Caldas Aulete (online) e em Dayrell (1996); sobre o conceito de indisciplina, com base em La Taille (1996), Lajonquière (1996), Guimarães (1996) e Garcia (1999); as causas da problemática da indisciplina, em Garcia (1999); sobre as consequências, em Pirola (2007) e Aquino (1998). Aborda-se também as alternativas de solução, com base em Guimarães (2001), Eccheli (2008) e em Aquino (1996); a questão da influência da família, em Aquino (1996) e Pires (1999); por fim, as estratégias de trabalho no enfrentamento da indisciplina, em Santos (2006) e em Sampaio (1999).

2.1. Conceituando os termos escola e indisciplina

Para discutir a problemática da indisciplina escolar, inicialmente faz-se necessário conhecer de fato o que é escola e o que é indisciplina. Sobre o conceito de escola, considera-se coerente trazer as seguintes definições do dicionário Caldas Aulete⁶: “1. Estabelecimento de ensino

⁴ Essas informações provêm de conversas iniciais, processo de sondagem no locus da pesquisa em março de 2017.

⁵ Informações oriundas do Plano Municipal de Educação de Itaitinga com vigência de 2014 a 2024.

⁶ Citação extraída do dicionário online Caldas Aulete: <<http://www.aulete.com.br/>>. Verbetes escola..

coletivo, público ou particular (escola primária)". "2. P.ext. Conjunto dos alunos, professores e pessoal de uma escola." "3. Prédio no qual funciona a escola (1)".

Entretanto, a escola não representa apenas um espaço físico, mas também social e cultural. Dayrell (1996, p. 10) assim discute os diferentes significados da escola:

Sobre o significado da escola, as respostas são variadas: o lugar de encontrar e conviver com os amigos; o lugar onde se aprende a ser "educado"; o lugar onde se aumenta os conhecimentos; o lugar onde se tira diploma e que possibilita passar em concursos. Diferentes significados, para um mesmo território, certamente irão influir no comportamento dos alunos, no cotidiano escolar, bem como nas relações que vão privilegiar.

Através desse conceito, percebe-se que a escola pode assumir diferentes papéis na sociedade e sua proposta de trabalho pode influenciar diretamente no comportamento dos alunos e no clima da organização escolar.

Em relação ao conceito de indisciplina, La Taille (1996, p. 10) afirma que poderá se explicar de duas formas:

Se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá se traduzir de duas formas: 1) a revolta contra estas normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações.

Trate-se de um entendimento importante, visto que aborda por ângulos distintos o conceito de indisciplina. Toda escola realmente estabelece normas e regras a serem seguidas, o aluno que não as segue é considerado pela escola como indisciplinado, porém muitas vezes a escola não explica o significado das regras, e é isso que La Taille considera como desorganização das relações entre direção escolar, professores e alunos.

Para Lajonquière (1996, p. 25), a indisciplina pode ser manifestada de diferentes formas no contexto escolar:

Assim, temos que a indisciplina escolar se expande num intervalo de variabilidade que bem pode ir do não querer emprestar a borracha ao colega até o extremo de falar quando não foi solicitado, passando, é claro, pela conhecida resistência a sentar-se 'adequadamente' na carteira. Para além das suas singularidades, esses acontecimentos cotidianos parecem constituir um conjunto na medida em que, por um lado, opõem-se àqueles considerados de natureza violenta, como, por exemplo, agredir fisicamente um colega ou furar os pneus do carro do professor, e, por outro, convergem em maior ou menor grau para o ponto de fuga que a imagem de um aluno ideal recorta no horizonte do imaginário escolar.

O autor acima aborda diferentes atos de indisciplina, alguns de menor gravidade e outros de natureza mais agravante que geram violência no espaço escolar. De fato, existem diferentes manifestações de indisciplina no ambiente escolar que variam em grau e em intensidade e que podem ser bastante prejudiciais ao clima educacional. A escola precisa estar atenta a essas manifestações e não apenas idealizar um perfil ideal de aluno.

Para Aquino (1996, p. 45), a indisciplina pode está sinalizando a falta de preparação da escola para receber o aluno que a procura:

Quais significados, então, poderíamos subtrair dos fenômenos que rondam esta nova escola, incluída aí a indisciplina? Ela pode estar indicando o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com outras demandas e valores, numa ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo plenamente. Nesse sentido, a gênese da indisciplina não residiria na figura do aluno, mas na rejeição operada por esta escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, personificadas nas transformações do perfil de sua clientela.

Como se vê, Aquino aborda o fato de ainda existir escolas de ideais tradicionalistas, que não estão preparadas para atender os alunos que as procura, ou seja, para atender a nova clientela escolar, respeitando a bagagem de vivências e valores dos alunos. São instituições que não consideram o aluno como sujeito crítico e construtor da sua própria aprendizagem, não levando em conta o que o aluno pensa e fala. O autor aborda a importância de a escola conhecer e considerar a realidade do aluno. Considero isso muito importante para o processo de ensino-aprendizagem, pois, a partir do momento em que a instituição passa a se preocupar com a realidade e a vivência de seu aluno, ela passa também a buscar um ensino significativo, próximo da realidade de seu corpo discente.

A indisciplina pode representar a insatisfação do aluno perante o controle excessivo da instituição escolar. Sob esse viés, Guimarães (1996, p. 79) lembra que “na sua ambiguidade, a indisciplina não expressa apenas ódio, raiva, vingança, mas também uma forma de interromper as pretensões do controle homogeneizador imposto pela escola.”

Muitas escolas estão preocupadas em manter a disciplina, muitas vezes relegando a segundo plano questões educativas e as relações pedagógicas. A escola deve ser um lugar de construção de conhecimento e de formação social de pessoas e de atitudes. Para isso, são necessárias condições favoráveis de convivência entre direção, professores e alunos, por isso a importância do regimento escolar, mas este deve ser executado de forma transparente, sempre esclarecendo aos alunos através de conversas sobre a importância do cumprimento das normas da escola, não como uma imposição, mas sim como um acordo educativo entre as partes.

Garcia (1999, p 104) aborda a relação entre família e escola e o desenvolvimento da indisciplina:

Outro aspecto a se destacar está no desenvolvimento da indisciplina no contínuo casa-escola que se observa particularmente entre alunos da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Existe um processo de realimentação, que acaba gerando uma espécie de ‘curto-circuito’, quando os estudantes vêm indisciplinados de casa e retornam da escola com determinadas condutas reforçadas.

À família, assim, cabe a função primordial de educar, transmitir valores, regras de convivência, bem como também trabalhar os limites com as crianças, porém há famílias que negligenciam essas funções, deixando-as para a escola. O aluno que não tem limites em casa chega à escola e, ao se deparar com regras, sofre um choque de realidade. Esse choque pode resultar na não aceitação da situação, reforçando suas condutas indisciplinadas. Nessa perspectiva, é de fundamental importância que família e escola trabalhem juntas na formação do aluno, pois a educação não é de responsabilidade total da escola, mas primeiramente da família. A escola é apenas um dos eixos que compõe o processo educativo.

Fundamentando-se nas discussões dos autores, pode-se compreender que a indisciplina escolar advém de um conjunto de fatores, dentre os quais se destaca esta: uma forma de manifestação que o aluno encontra para sua insatisfação, muitas vezes representadas pela rebeldia e desmotivação para estudar. Dessa forma, a indisciplina não deve ser encarada como o fator de predisposição, mas como algo que surge de acordo com as circunstâncias em que o aluno está vivendo, que pode causar sentimento de insatisfação e, conseqüentemente, falta de motivação para os

estudos. A indisciplina é um sinal de que não está tudo bem, serve como alerta para a família e a escola entrarem em ação em busca de superar a problemática.

2.2. Possíveis causas da indisciplina

De acordo com Garcia (1999, p 104), as demonstrações de indisciplina podem estar relacionadas a fatores internos ou externos à instituição escolar:

Para fins de sistematização, as diversas causas da indisciplina escolar podem ser reunidas em dois grupos gerais: as causas externas à escola e as causas internas. Entre as primeiras vamos encontrar, por exemplo, a influência hoje exercida pelos meios de comunicação, a violência social e o ambiente familiar. As causas encontradas no interior da escola, por sua vez, incluem o ambiente escolar e as condições de ensino-aprendizagem, os modos de relacionamento humano, o perfil dos alunos e sua capacidade de se adaptar aos esquemas da escola. Assim, na própria relação entre professores e alunos habitam motivos para a indisciplina, e as formas de intervenção disciplinar que os professores praticam podem reforçar ou mesmo gerar modos de indisciplina.

São diferentes fatores que podem influenciar na manifestação da indisciplina escolar, que resultam em dificuldades, problemas para o processo de ensino-aprendizagem. As dificuldades originadas da indisciplina escolar podem até mesmo comprometer o desenvolvimento intelectual e social do aluno.

2.3. Consequências da indisciplina

Para Pirola (2007), a indisciplina representa um grande desafio para a educação, pois é uma problemática que atrapalha o trabalho

pedagógico, afetando tanto os desempenhos dos alunos como os dos professores. E Aquino (1998) afirma que no nosso país, o Brasil, os alunos indisciplinados surgem na escola de forma concomitante ao fracasso escolar. Nessa perspectiva, é de fundamental importância que a disciplina não seja imposta, mas sim trabalhada na escola desde as séries iniciais, para que os alunos passem pelo processo de escolarização sem problemas graves de indisciplina, que é um dos principais fatores que leva o aluno ao fracasso escolar.

2.4. Alternativas de solução

Em relação às alternativas de solução ou prevenção da indisciplina, alguns autores apontam a motivação como um processo que pode resgatar e incentivar os alunos ao aprendizado e à realização de esforços para alcançarem determinados objetivos. O processo de motivação pode acontecer de diferentes maneiras, como, por exemplo, através de elogios, feedback positivo e uma maior atenção em planejar aulas, visando atender as necessidades dos alunos.

O elogio deve ser apresentado ao aluno individualmente, de forma justa, simples, parcimoniosa, criativa, coerente com o desempenho, buscando salientar suas peculiaridades e promovendo informações que favorecerão a percepção de competência. Além disso, deve-se enfatizar o esforço empreendido, o capricho e a persistência nos trabalhos ou êxito obtido em tarefas difíceis (GUIMARÃES, 2001, p. 53).

O autor acima aborda a importância do elogio, para despertar a motivação no aluno, onde o professor deve buscar reconhecer as qualidades de seus alunos, para que assim possa usá-las em favor da aprendizagem.

Eccheli (2008, p. 211) aborda a importância de o professor planejar aulas que despertem a motivação dos alunos, bem como fazer uma

reflexão sobre sua prática pedagógica, visando atender as necessidades dos alunos:

[...] se o professor conseguir desenvolver em sala de aula atividades adequadas que promovam a motivação do aluno, terá menos problemas de indisciplina, pois o aluno motivado dirige sua atenção e suas ações para a execução da atividade e conseqüentemente sobra menos tempo para se envolver em atos que comprometam o desenvolvimento do trabalho e gerem indisciplina. Tarefa complexa para o professor, que precisa ser capaz de perceber as dificuldades e necessidades dos alunos. Além de constantemente refletir sobre a sua prática pedagógica e planejar atividades desafiadoras e motivadoras.

De fato, o aluno motivado tem interesse pela aprendizagem e busca realizar suas atividades com atenção e dedicação. Diante disso, é interessante o professor buscar planejar aulas significativas, objetivando despertar o interesse dos alunos, os motivando para aprendizagem.

Já para Aquino (1996) a solução pode estar na forma como acontece a relação professor-aluno. O autor aponta o desenvolvimento de um trabalho em que o professor proporcione o resgate da moralidade discente. Para isso, é necessário que o professor respeite e considere o que o aluno já tem como bagagem de conhecimento, proporcionando um trabalho pautado na cooperação e colaboração entre professor e aluno.

2.5. A influência da família

A questão da família também tem uma forte importância na prevenção da problemática da indisciplina. Aquino (1996) afirma que a tarefa de educar em seu sentido lato é tarefa essencial da família. E, de acordo Pires (1999), a família antes era parceira da escola, mas, com o passar dos anos, acabou depositando suas funções e delegado suas responsabilida-

des à escola. Diante disso seria interessante a família reassumir sua responsabilidade de educar, ou seja, que os pais possam trabalhar com os filhos os limites, a disciplina no lar, na escola e na sociedade.

2.6. Estratégias de trabalho no enfrentamento da indisciplina

É importante ressaltar o papel da escola. Esta, juntamente com o corpo docente, precisa promover alternativas para trabalhar no enfrentamento da problemática da indisciplina. Na visão de Santos (2006), o professor deve trabalhar estratégias para prevenir a indisciplina dos alunos, como, por exemplo, refletir sobre a sua prática de professor, planejar a aula com cuidado, visando à aprendizagem do aluno e favorecer o desenvolvimento de autoconfiança da turma.

Sampaio (1999), por seu turno, ressalta que é importante que, nas primeiras manifestações de indisciplina, o professor, como autoridade, entre em ação, analisando e buscando resolver prontamente o problema, sem o uso de agressividade e tom provocatório com os alunos. Vale lembrar que há uma diferença entre ter autoridade e ser autoritário, o primeiro significa ter domínio da situação, adquirindo respeito e prestígio perante os alunos, enquanto ser autoritário significa muitas vezes ser agressivo, impor medo e ameaças de punição aos alunos.

Nessa perspectiva, é de fundamental importância, em suma, que o professor reflita constantemente sobre a sua prática, buscando oferecer um ensino que estimule o aluno no processo de aprendizagem. É essencial também que o professor trabalhe o respeito mútuo entre os alunos e entre os alunos e o professor.

3. METODOLOGIA

A realização dessa pesquisa requereu uma abordagem de natureza qualitativa, visto que, de acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa corresponde a temas muito particulares, que não podem ser medidos e quantificados. É o caso do tema indisciplina escolar, cujos significados, causas e consequências este trabalho visou conhecer, bem como procurou-se ouvir o que os sujeitos, os professores, pensam em relação ao problema.

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (MINAYO, 1994, p. 22).

Neste trabalho, busca-se proporcionar um estudo compreensivo do problema. Diante disso, a pesquisa qualitativa oferece, ainda, suporte, uma vez que se trabalha com dados subjetivos como opiniões, emoções, motivos, valores e atitudes. Os procedimentos utilizados nessa pesquisa foram a pesquisa bibliográfica, documental, pesquisa de campo e observação direta intensiva. A pesquisa bibliográfica foi realizada através da leitura de livros de autores que abordam a temática da indisciplina escolar. De acordo com Gil (2010, p.45),

a pesquisa bibliográfica, como qualquer outra, desenvolve-se ao longo de uma série de etapas. Seu número, assim como seu encadeamento, depende de muitos fatores, tais como a natureza do problema, o nível de conhecimentos que o pesquisador dispõe sobre o assunto, o grau de precisão que se pretende conferir à pesquisa etc.

Como já se foi dito no início, a pesquisa foi desenvolvida na Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental de Itaitinga. A escola foi escolhida por terem sido identificados, na fase de elaboração do projeto dessa pesquisa, problemas de indisciplina dos alunos na instituição. Durante a elaboração do projeto, também se pode perceber algumas facilidades e contribuições da direção da própria escola, além da disponibilidade dos professores para a realização da pesquisa.

A pesquisa documental foi realizada através da análise de alguns documentos da instituição, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento escolar, além da análise dos livros utilizados para registro de atos de indisciplina.

A pesquisa de campo foi realizada através de visitas previamente estabelecidas, com roteiro e objetivos traçados em relação ao lócus. Foi possível obter informações sobre a problemática na escola. Para um melhor entendimento da vida cotidiana da instituição, foram coletados alguns documentos fundamentais para a compreensão da escola, como Projeto Político Pedagógico e o Regimento escolar. Os livros Projeto Professor Diretor de Turma e Livros de Ocorrências sobre casos de indisciplina, que serão explicados no item lócus da pesquisa, foram analisados na própria escola com a supervisão da diretora. Analisando-se esses livros e conversando-se preliminarmente com a direção e com alguns professores, constatou-se que o 8º ano B apresentava mais atos de indisciplina na sala de aula.

Durante a pesquisa de campo, também foi utilizada a técnica da observação direta intensiva através da observação assistemática da turma do 8º ano B e de uma entrevista mais específica com os professores da turma em questão. Lakatos (2008, p.192) afirma que “a observação é uma técnica de coleta de da-

dos para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.”

Em relação à entrevista, foi composta de onze perguntas. Vale ressaltar que na análise das entrevistas foi feita optando-se pela análise das respostas em seu conjunto e não individualmente. Lakatos (2008, p. 197) também aborda que a entrevista “é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.”

3.1. Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental de Itaitinga. A escola está localizada mais precisamente na Rua Sebastião Cajueiro, 797, no bairro Jabuti. O bairro se encontra em processo de desenvolvimento social e econômico. De acordo com as informações analisadas no Plano Municipal de Educação de Itaitinga com vigência de 2014 a 2024, onde é feita a caracterização da localidade, a economia local baseia-se na mineração, na extração de rochas ornamentais que possuem usos diversos na construção civil e também extração de outros recursos, como areia, argila e rocha calcária. A economia local também é fortemente influenciada pelo comércio varejista, agricultura, pecuária e extrativismo vegetal.

O bairro só possui duas escolas de rede pública: uma voltada para a educação infantil a partir dos três anos de idade e anos iniciais do ensino fundamental e outra voltada para os anos finais do ensino fundamental, essa a escola que foi lócus da pesquisa. O bairro não possui creche. Em relação às escolas particulares, o bairro também só possui duas e são

voltadas para o ensino a partir do infantil II até os anos iniciais do ensino fundamental.

A Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental de Itaitinga, lócus da pesquisa, surgiu no início de 1951, na residência de uma professora que morava na região e era apoiada pelo prefeito do município. Em 1970, a prefeitura construiu uma escola com apenas duas salas de aula e nomeou a escola com o intuito de homenagear o primeiro prefeito do município, porém legalmente a escola foi fundada somente em 09/10/1981 pela lei municipal 228/81. Inicialmente, a escola só oferecia ensino para os anos iniciais do ensino fundamental. Somente no ano de 1991 a escola passou a oferecer ensino para os anos finais do ensino fundamental. (PPP, 2016)

Na continuidade do trabalho, a estrutura da escola evoluiu razoavelmente. A escola é pequena, não possui quadra esportiva e nem um espaço de lazer para os alunos. Nas visitas à escola, percebi que, na hora do intervalo, não há muitas opções de diversão para os alunos, muitos acabam nem saindo da sala de aula. As salas de aula também são pequenas e com pouca ventilação, fato que pode prejudicar o ambiente de aprendizagem.

Atualmente, a escola possui as seguintes dependências: diretoria, secretaria, sala dos professores, uma biblioteca, seis salas de aula, quatro banheiros, uma cozinha com despensa, um depósito para merenda, um depósito para material de limpeza, uma sala de informática, um pequeno pátio coberto e outro depósito para utensílios.

A escola conta com vinte e um funcionários, sendo que quatro são vigias que se revezam entre os turnos, uma secretaria, duas auxiliares de serviços gerais, duas merendeiras, dez professores, uma diretora e um coordenador.

Os cursistas da escola são alunos pré-adolescentes e adolescentes da comunidade do Jabuti e bairros vizinhos. A maior parte desses alunos vem da outra escola municipal do bairro, que trabalha com anos iniciais. O PPP (2016), em seu tópico "CARACTERIZAÇÃO DA CLIENTELA ESCOLAR", reconhece que é grande a dificuldade de adaptação desses alunos, visto que a Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental de Itaitinga apresenta uma estrutura muito inferior ao da escola onde antes eles estudavam, além de apresentar um sistema diferente, com mais regras, mais professores, tudo isso vivenciado em uma fase bem delicada que é adolescência.

TURMA	TURNO	QUANTIDADE
6º ANO "A"	M	23
6º ANO "B"	T	28
7º ANO "A"	M	30
7º ANO "B"	T	23
8º ANO "A"	M	34
8º ANO "B"	T	28
9º ANO "A"	M	27
9º ANO "B"	T	26

Quadro 1: Demonstrativo de turmas
Fonte: PPP 2016 da escola em análise.

Segundo o PPP (2016), a escola tem como proposta preparar jovens saudáveis, felizes e conscientes de seu papel na sociedade. Além disso, a instituição busca promover um trabalho fundamentado em uma postura de respeito e honestidade, valorizando sempre a disciplina, o diálogo e a verdade.

A escola conta com alguns projetos para estimular a permanência do aluno, entre eles está a Banda Marcial, composta por alunos da instituição. Os alunos passam meses treinando para tocar nos eventos do mês de setembro, mês de comemoração da Independência do Brasil. Mesmo com apoio de projetos, a escola enfrenta constantes problemas de indisciplina dos alunos, os quais dificultam o processo de ensino e aprendizagem.

A indisciplina é um tema delicado para a escola. A importância do tema pode ser verificada nas prioridades do PPP (2016), que conta com as seguintes ações para amenizar a problemática: Mapeamento nas Salas; Projeto Professor Diretor de Turma (PDT); Livro de Ocorrência e acompanhamento individual. O PDT da escola é uma ação inspirada no Projeto Professor Diretor de Turma, um projeto da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), criado em 2007 por ocasião do XVIII Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, na Seção do Ceará (ANPAE). O Projeto PDT da SEDUC objetiva a construção de uma escola que vise à permanência, sucesso e formação do aluno e foi inicialmente implantado nas escolas de educação profissional. Considerando os efeitos positivos da implantação do Projeto, em 2010, a SEDUC promove a expansão para as Escolas de Ensino Regular da rede pública estadual. Foi implantado nas turmas do Ensino Médio e nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, nas escolas que não ofereciam ensino médio. De acordo com a SEDUC, as principais funções do professor diretor de turma são: favorecer um bom relacionamento entre os alunos da turma e os demais professores; promover um ambiente que facilite a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno e elaborar relatórios da turma.

A Secretaria Municipal de Educação de Itaitinga estendeu o Projeto PDT às demais séries do ensino fundamental do 6º ano 9º nas escolas, foi o que informou a diretora da instituição pesquisada. Também foi analisado o Plano Municipal de Educação do município de Itaitinga, no qual consta a informação de que somente três escolas de Itaitinga trabalham com o Projeto PDT, sendo o lócus dessa pesquisa uma delas. Em conversa⁷, a diretora

⁷ Conversa realizada na fase de elaboração da pesquisa em março de 2017.

da Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental de Itaitinga explicou que, na escola, a escolha de cada professor diretor de turma se dá por meio de reuniões entre o grupo gestor e a comunidade escolar. O desenvolvimento do trabalho do professor diretor de turma acontece com o apoio dos demais professores que lecionam na turma.

O projeto consiste em cada professor registrar no livro PDT tudo o que acontece na sala de aula, sejam pontos positivos ou negativos. Cada turma tem seu livro, e o professor, ao entrar na sala, deve estar portando o livro da turma. Essa ação é uma maneira de também registrar os casos de indisciplina.

O professor que é o diretor da turma analisa as anotações do livro e produz um relatório mensal das anotações, o relatório é lido pela direção e, diante das dificuldades presentes na turma, o professor diretor juntamente com o grupo gestor irão pensar e adotar medidas cabíveis para resolução das dificuldades encontradas. Já o Livro de Ocorrências é específico para registrar casos de indisciplina. De acordo com as informações da diretora da instituição, a ideia do livro surgiu em 2011 e é iniciativa exclusiva da própria escola. O livro foi criado pelo grupo gestor e comunidade escolar, com o objetivo de controlar a indisciplina, registrando-se casos de desordens e má conduta na sala de aula, para que, diante disso, possam ser tomadas providências em relação aos casos. O aluno que tem três ocorrências no livro leva o comunicado para a família e só entrará com o responsável, para que assim haja uma conversa sobre a conduta do aluno. Essa ação é respaldada pelo regimento da escola, especificamente no artigo 151 da seção III referente aos discentes, que ressalta a necessidade de os pais ou responsáveis serem comunicados sobre a

conduta irregular do aluno. O regimento dispõe ainda, no mesmo artigo que: “Em caso de reincidência, o aluno será levado a congregação de professores que, juntamente com o Serviço de Orientação Educacional, farão um estudo de caso e decidirão sobre as medidas disciplinares a serem aplicadas.” (REGIMENTO, 2012, p.24). Cada turma possui seu livro de ocorrências, e os casos são registrados pelos professores. O aluno que apresenta ocorrências no livro não participa do Projeto Banda Marcial. A diretora da instituição explicou que essa medida é uma forma de incentivar os alunos a ter uma boa conduta na escola, visto que o Projeto Banda Marcial desperta interesse nos discentes, devido ao fato de terem a oportunidade de aprenderem a tocar um instrumento, desenvolver suas habilidades e de poderem participar de eventos culturais na cidade tocando na banda.

4. PRINCIPAIS ATOS DE INDISCIPLINA NO 8º ANO B

O quadro a seguir apresenta aspectos dos principais atos de indisciplina presentes na turma do 8º ano B, que estuda no turno tarde. As informações presentes no quadro são provenientes dos livros PDT e de Ocorrências da turma citada. Os livros foram analisados durante a realização da pesquisa em 23 de março de 2017.

Não realização de atividades e não participação nas aulas
Atraso
Faltas
Agressão verbal na sala e Discussão com os professores
Dormir na aula
Brincadeiras de jogar bolinhas de papel pela sala
Não trazem o material didático
Não usam o fardamento
Fugir da escola

Quadro 2: Atos de indisciplina 8º B

Fonte: Livro do PDT e do Livro de Ocorrências

Atos como estes são constantes nos relatos dos livros do 8º ano B, construindo dessa forma uma rotina negativa na turma. No livro PDT, há a observação de que essa turma apresenta muita dificuldade de leitura, escrita e interpretação e de que o problema só se intensifica devido ao grande desinteresse dos alunos. Para buscar amenizar a situação, a escola convoca os pais para reuniões, para ser abordada a questão da indisciplina e do desempenho dos alunos, porém a diretora da instituição relatou que “são poucos os pais que comparecem, o que dificulta a parceria entre escola e família.”⁸

Na turma, lecionam quatro professores, registrando-se a presença também de um professor para a Educação Física, porém foi considerado relevante entrevistar somente os professores que vivenciam a prática em sala de aula. Diante disso, só foi possível levantar dados e entrevistar três professores, pois um dos professores se encontrava de atestado médico durante a realização da pesquisa.

4.1. Caracterização dos sujeitos

Os dados presentes no quadro a seguir são provenientes de um levantamento inicial sobre o perfil dos professores, sujeitos dessa pesquisa e diretamente envolvidos com a turma considerada indisciplinada. O levantamento aconteceu juntamente com a entrevista, oportunidade em que os professores contribuíram com informações importantes, informando idade, área de formação, de especialização e turno que trabalha.

⁸ Entrevista preliminar realizada com a diretora na fase elaboração da pesquisa em março de 2017.

PROFESSOR	IDADE	ÁREA DE FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TURNO
1	44	Pedagogia	História e Geografia	M/T
2	41	Pedagogia e Português	Educação infantil	M/T
3	45	Matemática e Pedagogia	Gestão escolar e prática de ensino escolar da matemática	M/T

Quadro 3: Perfil dos docentes
Fonte: Elaborado pela autora

Após o levantamento inicial do perfil dos educadores, foi aplicado um instrumental de entrevista com eles. A entrevista foi de sondagem de opinião em relação à problemática da indisciplina na escola e especificamente na turma em questão. A entrevista compunha-se de onze perguntas estruturadas, além de conter preenchimento de dados complementares, como área de formação, pós-graduação, tempo de magistério, tempo que trabalha na escola atual e se possui algum curso para ajudar no trabalho com a problemática da indisciplina (o instrumental dessa entrevista está nos apêndices). Cada entrevistado assinou um termo de autorização para utilização de dados da entrevista, com a observação de ser preservada a identidade do entrevistado, dessa forma, nessa pesquisa, os professores estão caracterizados pela sigla “P” (professor) e números, para indicar sequência.

5. ANÁLISE DA ENTREVISTA

A entrevista foi respondida por três professores da Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental de Itaitinga, que lecionam na turma do 8º ano B, turma essa que, de acordo com as análises dos livros que registram casos de indisciplina e relatos preliminares da direção e professores, é a que mais apresenta ocorrência de indisciplina.

Os professores entrevistados atuam na escola nos turnos manhã e tarde, e todos já possuem mais de quarenta anos de idade. Analisando o

nível de formação dos professores, constatou-se que todos os entrevistados são graduados em Pedagogia e possuem especializações e habilitações em diferentes áreas de ensino. O primeiro professor é formado em Pedagogia com habilitação em História e Geografia; o segundo é formado em Pedagogia e Português, com especialização em Educação Infantil; e o terceiro é formado em Matemática e Pedagogia, com especialização em Gestão escolar e Prática de ensino escolar de Matemática.

O período em que cada professor trabalha na área da educação demonstra que são profissionais com experiência. O primeiro leciona há vinte e quatro anos na instituição pesquisada; segundo há dezoito anos, tendo quinze anos de atuação na instituição; o terceiro leciona há vinte e um anos, e dez de atuação na instituição. Portanto, conhecem bem a realidade da escola e do entorno. Os professores afirmaram que a Secretaria de Educação do município oferece vários cursos e capacitações que objetivam ajudar o professor no trabalho com algumas dificuldades presentes no cotidiano escolar, como, por exemplo, a indisciplina escolar.

Ao confrontar resultados relacionados ao conceito de indisciplina, observou-se que os educadores apresentaram respostas semelhantes, destacando o fenômeno como prática de desrespeito ao conteúdo e ao professor, mau comportamento, falta de compromisso com as atividades e não cumprimento das regras da escola. Os professores chegaram a essa concepção de indisciplina pela vivência e experiência de sala de aula, observando as situações do cotidiano escolar. Por exemplo, o professor 3 (P3) destacou que chegou a essa concepção de indisciplina “pela vivência de 21 anos em sala de aula e nesse período concluí que ela não favorece o aprendizado e as relações de boa conduta”.

Em relação às principais manifestações de indisciplina, o professor P1 apontou “desrespeito ao conteúdo, falta de compromisso e violência verbal entre os alunos”. O P2 destacou o “não cumprimento das regras da escola”. Já o P3 apontou “conversas paralelas e brincadeiras durante a aula, falta de pontualidade e assiduidade”. Os pontos apresentados pelos professores interferem negativamente nas relações pedagógicas, afetando a harmonia em sala de aula e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem.

Como já foi mencionado no referencial teórico desse trabalho, são diferentes os fatores que podem influenciar na manifestação da indisciplina escolar. Os professores entrevistados acreditam que a indisciplina também pode surgir de uma circunstância que o aluno está vivendo, como conflitos nas relações familiares, distúrbios emocionais, tais como angústia, raiva e sentimento de abandono.

Todos os professores afirmaram que observam gestos de indisciplina diariamente. A fala dos professores mostra que a indisciplina está presente no dia a dia da escola, fato que deve afetar negativamente o trabalho pedagógico, visto que dificulta as relações pedagógicas no ambiente escolar comprometendo também a aprendizagem dos alunos. O professor 3 destaca que a “indisciplina reflete em atitudes de desordens que não convêm ao bom funcionamento de uma instituição, pois dificulta o trabalho do professor e o rendimento da turma”.

Os professores P2 e P3 afirmaram assumir uma postura com autoridade diante dos atos de indisciplina, porém com respeito, buscando a organização na sala de aula. Já o P1 opta por fazer relatórios e observações nos Livros de Ocorrências e Professor Diretor de Turma e também solicita à direção a convocação dos pais quando necessário.

Em relação ao desenvolvimento do ensino, o professor 1 afirmou planejar suas aulas “visando o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.” O P2 declarou considerar “aspectos cognitivos, emocionais, vivência dos alunos no cotidiano e dificuldades diagnosticadas no decorrer do ano letivo.” O P3 afirmou considerar “vivência dos alunos em situações cotidianas relacionados com o conteúdo abordado, buscando a motivação para que os alunos possam participar das aulas, favorecendo a construção do conhecimento referente ao conteúdo estudado e preencher lacunas na aprendizagem dos conteúdos das séries anteriores”.

De fato, o que os professores relataram constituem pontos importantes no momento de planejar aulas. Santos (2006) ressalta a necessidade de o professor refletir sobre a sua prática docente, planejando a aula com cuidado, visando à aprendizagem do aluno e favorecer o desenvolvimento de autoconfiança da turma.

Sobre as estratégias para superar a problemática da indisciplina na escola, os professores explicam que, sempre no início de cada ano letivo, é abordado na sala de aula tópicos do regimento escolar e a importância do cumprimento das regras, objetivando o esclarecimento de tais regras e o diálogo entre alunos, professores e gestão. O professor 2 destaca que “é muito importante a apresentação do regimento, bem como as regras a serem cumpridas, pois isso implicará de certa forma no desenvolvimento do aluno durante o ano letivo”. O professor 3 ressalta que “é muito importante conversar sobre as regras da escola, visando trabalhar o respeito, a amizade, a compreensão, liderança e solidariedade na sala de aula, pois temos 200 dias letivo de convivência”.

Os professores também acreditam que o interesse e a participação da família no processo de ensino-aprendizagem também são de fundamental importância para evitar comportamentos indisciplinados dos alunos, porém os professores P1 e P3 destacam que, muitas vezes, o aluno já vem de casa com comportamentos indisciplinados. O professor 3 complementa que alguns alunos apresentam esses comportamentos “por não ter uma orientação de boa conduta por parte dos pais”. O professor 2 afirma que “os alunos que são acompanhados pelos pais apresentam mais compromisso com a escola e com as atividades”. Como já foi mencionado, Aquino (1996) afirma que a tarefa de educar em seu sentido lato é tarefa essencial da família. Diante disso, pode se perceber a importância da influência positiva da família no processo de ensino-aprendizagem, acompanhando o aluno e o educando para a vida em sociedade, passando valores de vida, limites e regras de convivência para uma boa conduta social.

O desenvolvimento de projetos é algo que também os professores apostam como estratégias para superar a indisciplina; projetos que busquem conhecer as habilidades dos alunos, motivando-os para o processo de ensino-aprendizagem.

6. A OBSERVAÇÃO

A observação da turma do 8º ano B, que estuda no período da tarde, ocorreu através de uma observação sistemática. De acordo com Lakatos e Marconi (2008, p. 194), “a técnica da observação não estruturada ou sistemática, também denominada espontânea, informal, ordinária, simples, livre, ocasional e acidental, consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais [...]”. E por isso nos foi adequada.

A turma possui 28 alunos, com faixa etária de 13 a 15 anos. Na turma, lecionam quatro professores, além do professor de Educação Física. A sala onde a turma estuda é pequena e com pouca ventilação. Não há uma organização clara das carteiras: alguns alunos tentam fazer pequenos grupos, outros já colocam suas carteiras na frente, outros atrás.

Diante da presença da pesquisadora, pode-se perceber que os alunos ficaram de certa forma inibidos com a situação. Lakatos e Marconi (2008, p. 193) já abordava isso ao apontar as limitações das técnicas de observação, listadas a seguir:

O observado tende a criar impressões favoráveis ou desfavoráveis no observador;

A ocorrência espontânea não pode ser prevista, o que impede, muitas vezes, o observador de presenciar o fato;

Fatores imprevistos podem interferir na tarefa do pesquisador;

A duração dos acontecimentos é variável: pode ser rápida ou demorada e os fatos podem ocorrer simultaneamente, nos dois casos, torna-se difícil a coleta de dados;

Vários aspectos da vida cotidiana, particular, podem não ser acessíveis ao pesquisador.

Mesmo diante dessa situação, foi possível perceber na sala alguns aspectos apontados pelos professores nas entrevistas, como conversas paralelas durante a aula, falta de interesse de alguns alunos em ouvir a explicação do professor, falta de participação dos alunos na aula e desmotivação para realizar as atividades propostas.

Em relação à postura dos professores, esses demonstraram segurança na explanação dos conteúdos, lançando questionamentos à turma para estimular a participação e interação com os conteúdos. Buscaram, também, sempre durante a aula, pontuar com os alunos a importância de prestar atenção, visto que perceberam algumas conversas paralelas e a falta de interesse de alguns alunos.

Faltando alguns minutos para terminar a aula, os professores preenchem informações sobre como foi a aula e sobre o comportamento dos alunos no Livro de Ocorrências e no Livro Professor Diretor de Turma. Cada professor, ao entrar na sala, deve estar portando esses livros, que são passados de um professor para o outro, ou seja, o professor que sai da sala já entrega para o próximo que dará a aula na turma.

Esses livros são utilizados como mecanismos para registro de casos de indisciplina, para que, dessa forma, possam ser pensadas estratégias de trabalho pela direção e professores para amenizar a problemática na sala. Através dessa ação, observou-se que a escola se preocupa em saber e registrar os casos de indisciplina, objetivando buscar estratégias para melhorar as relações e o trabalho pedagógico.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, este artigo teve como foco a indisciplina na escola, primeiro conceituando-a e destacando os possíveis fatores que desencadeiam atos indisciplinados na escola, bem como os reflexos do fenômeno no processo de ensino-aprendizagem. Também foi realizada uma pesquisa de campo na Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental de Itaitinga, tendo como sujeitos da pesquisa os professores que lecionam na turma do 8º ano B, constatada como a turma que mais apresenta atos indisciplinados conforme relatos da direção escolar e dos professores, bem como das análises dos livros que registram ocorrências de indisciplina.

O principal motivo que levou à realização dessa pesquisa com o tema indisciplina escolar residiu em observar que a indisciplina representa um desafio para o trabalho pedagógico, visto que afeta o processo de ensino-aprendizagem, interferindo no trabalho do professor e comprometendo a aprendizagem do aluno.

A partir das análises e discussões realizadas, pode-se destacar que a indisciplina é um fenômeno presente na realidade e no cotidiano escolar, que não deve ser negligenciada visto que afeta mesmo negativamente as relações pedagógicas.

Diante dos estudos realizados acerca da questão da indisciplina escolar na Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental de Itaitinga, conclui-se que a indisciplina é um fato real, presente na instituição, que preocupa a direção escolar e os professores, pois interfere no desenvolvimento do ensino, comprometendo a qualidade da aprendizagem dos alunos. De fato, a direção escolar e os professores se preocupam com a presença da indisciplina e buscam amenizar a situação através de registros dos casos de indisciplina, diálogos na sala de aula, reuniões com os pais e desenvolvimento de projetos.

Diante dessas informações, destaca-se a importância de toda escola estar atenta aos casos de indisciplina, buscando juntamente com a comunidade escolar, professores, pais e alunos, estratégias de trabalho para superar a problemática, estabelecendo mecanismos de negociação de normas e regras dentro da escola, sempre esclarecendo aos alunos o sentido e a importância do regimento escolar.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- _____. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 7-19, dez. 1998.
- CALDAS AULETE. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Edição digital. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/escola>> Acesso em: 20 mar2017.
- DAYRELL, J. T. **A escola como espaço sócio-cultural - múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- ECCHELI, S. D. A motivação como prevenção da indisciplina. **Educar**, Curitiba, n.32, editora UFPR, 2008.
- GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan/abr. 1999.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes,2001.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas 2008.
- LA TAILLE, Y.A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- LAJONQUIÈRE, L. A criança, "sua" (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- MINAYO, M. C (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes,1994.
- PIRES, D. B. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 66, Abril/99.

PIROLA, S. M. F. **O problema da "indisciplina dos alunos": um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores. Olhar de professor**, Ponta Grossa, 10(2): 81-99, 2007.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME), Itaitinga, CE, 2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) da **Escola E. E. F. Henrique Gonçalves da Justa**, Itaitinga, CE, 2016.

REGIMENTO. **Escola E. E. F. Henrique Gonçalves da Justa**, Itaitinga, CE, 2012.

SAMPAIO, D. Indisciplina: um signo geracional? **Cadernos de Organização e Gestão Escolar**, v. 6, n. 2, 1999.

SANTOS, C. F. A Indisciplina no cotidiano escolar. **Candombá-Revista Virtual**, v. 2, n. 1, p. 14-23, jan-jun. 2006.

SEDUC. **Secretaria da Educação do Ceará**. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/>> Acessado em: 29 abr2017.

Recebido em 10/05/2017
Aprovado em 25/06/2017

EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS CARACTERÍSTICAS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE AMONTADA

(EDUCATION AT A RURAL SCHOOL: A CASE STUDY IN A
MUNICIPAL SCHOOL OF AMONTADA)

Antônia Cláudia Barbosa da Silva¹

RESUMO

Esse artigo aborda a educação do campo e suas características numa escola municipal localizada no município de Amontada, Ceará. Os objetivos desta pesquisa são discutir a noção de educação do campo e identificar características do ensino voltado para a educação do campo na escola Florescer. O trabalho constituiu de uma pesquisa básica e de caráter bibliográfico. Realizou-se também um estudo de campo onde foram feitas entrevistas com duas professoras da escola. Concluiu-se que implementar práticas pedagógicas específicas para a educação do campo ainda é um desafio mas, na Escola Florescer, há um esforço para desenvolver práticas pedagógicas que envolvam os alunos e a comunidade e que são voltadas para a realidade dos assentados.

Palavras-chave: Educação do campo. Ensino. Assentamento Sabiaguaba.

ABSTRACT

This article talks about the education of a rural school and its characteristics in a municipal school located in the municipality of Amontada, Ceará. The objectives of this research are to discuss the notion of rural education and to identify characteristics of the education focused on the education of the field in the Florescer school. The work consisted of a basic research and bibliographical character. A field study was also carried out where interviews were made with two school teachers. It was concluded that implementing specific pedagogical practices for rural education is still a challenge, but at the Florescer school, there is an effort to develop pedagogical practices that involve students and the community and are geared to the reality of the settlers.

Keywords: Rural Education. Teaching. Sabiaguaba Settlement.

¹Pedagoga pela Faculdade Ateneu (FATE). E-mail: claudia.barbosa431@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O campo é um lugar que dispõe de muitos elementos culturais que enriquecem o país, contudo a educação ofertada nesse ambiente ainda parece estar muito aquém do que se almeja ou se espera.

A precariedade da educação que é oferecida na zona rural vai desde as necessidades básicas estruturais até mesmo às questões técnicas. Em concordância com as dificuldades enfrentadas, Maria do Socorro Pinheiro (apud FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p.3) destaca.

[...] A educação do campo tem se caracterizado como espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para o escoamento da produção, na falta de assistência técnica, no não acesso à educação básica e superior de qualidade entre outros [...]

O que pode ser percebido por meio desta declaração é que os governantes não têm demonstrado interesse em definir políticas públicas educacionais que atendam satisfatoriamente a população do campo e é por esse motivo que muitas famílias rurais migram para o meio urbano na expectativa de terem melhores oportunidades, o que só é possível por meio da educação.

A fim de compensar a relevância do campo e sua contribuição cultural, o mínimo que se poderia fazer, seria que as políticas públicas tratassem o ambiente rural de forma igualitária ao da população urbana.

O cenário geral é de uma educação precária no campo, contudo há lugares que conseguem driblar essa problemática através de ações concretas as quais se efetivam em algumas realidades camponesas. Muito embora ainda não atenda toda a demanda de comunidades rurais, assentamentos, comunidades quilombolas, indígenas e outras, a cada dia as práticas adotadas avançam mais na organização de uma educação diferenciada e adequada a suas realidades.

Um dos lugares que tem se valido dessas ações é a comunidade de agricultores e pescadores artesanais chamada Caetanos de Cima, localizada no Assentamento Sabiaguaba, no município de Amontada, litoral do Ceará, a aproximadamente 210 km da capital Fortaleza. Mais especificamente, esse trabalho inovador é desenvolvido na Escola Florescer², a qual foi objeto de estudo desta pesquisa.

Compreendemos que o ser humano é um ser cultural desde seu nascimento, e o campo tem fundamental contribuição nesse quesito, já que é um celeiro de informações histórico-culturais. Mas o que é percebido é uma marginalização desse ambiente, principalmente no que se refere à educação, em que as condições são geralmente muito precárias e atrasadas. Essa afirmativa inicial foi o primeiro fator inspirador para a escolha do presente tema. O segundo fator foi ter nascido no Assentamento Sabiaguaba e ter vivenciado os diversos desafios e dificuldades de se viver em um ambiente rural.

Para estudar, as crianças da comunidade Caetanos de Cima, no Assentamento Sabiaguaba tinham que se deslocar para outras localidades. Muitas vezes iam caminhando porque as estradas não estavam em boas condições para o transporte público. Além disso, muitas destas crianças saíam de casa sem comer nada, pois as condições financeiras de seus pais não permitiam ter uma refeição saudável, e, na maioria das vezes, elas só tinham uma refeição por dia, justamente a oferecida pelo colégio.

Entretanto, a comunidade Caetanos de Cima não se conformou com essa realidade e tem quebrado paradigmas. Ao perceber a importância da educação, suas famílias têm se organizado para superarem todas essas dificuldades. Os professores, alunos e os pais têm lutado juntos, buscando apoio das entidades de classe, instituições governamentais e não governamentais para construir estratégias e reivindicarem seus direitos perante a sociedade, para garantirem uma educação de qualidade.

² Optou-se em atribuir o nome fictício "Escola Florescer" à escola pesquisada a fim de preservar a identidade dessa instituição.

A Escola de Educação Básica Florescer, situada no município de Amontada, tem adotado ações concretas com a finalidade de mudar a realidade educacional do Assentamento Sabiaguaba, mais especificamente da comunidade Caetanos de Cima, e são justamente essas ações que instigaram a presente pesquisa que visa verificar a fundo que ações são essas, como são utilizadas e se efetivamente estas têm modificado a realidade das crianças, jovens e adultos dessa região.

Acredita-se que este trabalho possa contribuir futuramente e despertar em outros estudantes, o desejo de conhecer melhor a sua realidade, para que dessa forma possam se preparar para atuar e defender seu território, seja através de pesquisa ou desenvolvendo outras atividades e também possam compreender outros projetos relacionados à Educação do Campo. Acreditamos que esse processo educativo passa pelas práticas pedagógicas, sendo estas entendidas aqui como as múltiplas formas que o professor planeja e atua em sala de aula para promover a construção de conhecimento junto a seus alunos.

Nesse sentido, sintetiza-se o problema através das seguintes perguntas: o que é educação do campo? E quais são as características voltadas para a educação do campo, na Escola de Educação Básica Florescer situada no município de Amontada?

A partir dessa problematização, nossos objetivos com esta pesquisa são discutir a noção de educação do campo; e identificar características do ensino voltado para a educação do campo na Escola de Educação Básica Florescer.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: DEFINIÇÕES E DESAFIOS

A educação do campo é decorrência das práticas educativas desenvolvidas nas escolas itinerantes nos acampamentos de movimento sem-terra, realizada em barracos de lonas, sombras das árvores de sapés. Essas escolas resultaram dos efeitos de mobilizações internas do movimento e foram conquistas sociais e políticas do direito à educação para crianças, jovem e adulta acampada e assentada.

A educação do campo é uma discussão atualizada, não bancária, não domesticadora, nem manipuladora ou dominadora e, sim, uma educação problematizada a, que dialoga e questiona. Como diz Freire,

[...] o educador problematizado refaz, constantemente, seu ato cognoscente, seu ato recipientes, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, diálogo com o educador, investigador críticos [...]. (1981, p.80).

Embora seja um conceito em construção, a educação do campo configura-se como uma categoria de análise de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmos as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. (CALDART, 2012).

A Educação do Campo, de acordo com Oliveira (2013), nasceu das necessidades dos movimentos sociais pela terra e do movimento de implantação de uma política educacional voltada para os assentados da reforma agrária.

Assim, entendemos que um dos traços que vêm desenhando o movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que possam garantir seus direitos à educação, no caso, uma educação "no", mas principalmente, "do" campo.

Arroyo (2011), em seus estudos sobre a educação do campo, enfatiza essa educação como básica e explica que ela já estaria construída, e dando frutos. Esse autor coloca, ainda, que os educadores que trabalham no campo tentam recolher o conjunto de práticas educativas inovadoras que já acontecem na educação de adultos, na educação infantil e na escola de assentamentos, e também ressalta que o movimento do campo não é só de homens. Ele é de todos: mulheres, homens, crianças, jovens integrados nesse movimento social, constituindo-se como sujeito de direitos.

A concepção de escola do campo, portanto, nasce e se desenvolve por meio de movimento da educação do campo, a partir das experiências de formação humana. Trata-se, porém,

de uma concepção que emerge das contradições dos movimentos sociais e das práticas de educação dos trabalhadores do campo.

Na prática educacional de nosso país, as iniciativas que intuem remeter-se a essa questão são, direta ou indiretamente, protagonizadas por representantes das minorias da questão agrária. Acontece que, muitas vezes, aqueles que estão nas escolas mais longínquas, e que são os maiores interessados, ficam à margem do debate, o que dificulta que medidas eficazes sejam tomadas e a realidade educacional seja efetivamente melhorada.

Considerando, portanto, essa complexidade é que buscamos compreender o sentido de educação do campo na Escola Florescer, escola inserida na dinâmica da comunidade de Caetano de Cima, no Assentamento Sabiaguaba.

2.1. O Assentamento Sabiaguaba

Para Furtado (2000), o termo assentamento, introduzido pelos órgãos oficiais, transmite a ideia de alocação, de fixação dos trabalhadores na agricultura, daí o surgimento de uma nova categoria no espaço rural, o assentado.

Segundo Lima (2010), o Assentamento Sabiaguaba foi desapropriado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, em 17 de fevereiro de 1987, através do Decreto Expropriatório N^o 94.033/87.

As iniciativas que mais se destacam são a desapropriação da terra, aquisição de moradia, acesso ao crédito para o desenvolvimento da agricultura familiar que está organizada através dos quintais produtivos, apoio a pesca artesanal, assessoria técnica, construção de casa de farinha, ponto de cultura, desenvolvimento de turismo de base comunitária, comunicação, construção de escola, estradas e energia. O conjunto de ações tem garantido a melhoria da qualidade de vida da população que ali vive ao mesmo tempo em que tem gerado oportunidade de formação permanente para a cidadania, a partir da compreensão de sua realidade e o conhecimento de seus direitos.

Todas as conquistas foram conseguidas por meio de mobilização política, como resultado de inúmeras reuniões, articulações, participação em diversas mobilizações, romarias, passeatas, reivindicações, momentos em que as pessoas passavam dias longe de suas famílias em busca da garantia de direitos.

A organização social do assentamento é realizada, principalmente, pela Associação dos Pequenos Agricultores e Pescadores Assentados do Imóvel Sabiaguaba – APAPAIS. No entanto, ele ainda conta com a organização de grupos de mulheres, jovens, organizações esportivas e grupos culturais na área de dança, teatro, audiovisual, dentre outros. No que diz respeito aos grupos culturais, merece destaque o grupo de dança Raízes do Coco, por enfatizar em suas ações os aspectos afro e indígena, reafirmando as origens da população e os conhecimentos tradicionais que ainda hoje estão presentes na comunidade. Em relação aos aspectos religiosos, Sabiaguaba conta com três igrejas católicas, religião predominante. Nesse mesmo lugar, residem algumas pessoas evangélicas, porém, não há templos evangélicos.

Quando se fala em assentamento, a realidade educacional ganha proporções ainda maiores quanto ao descaso. Nesse contexto, Bergamasco e Norder o definem como sendo:

A criação de novas unidades de produção agrícola, por meio de políticas governamentais, visando o reordenamento do uso da terra; ou a busca de novos padrões sociais na organização do processo de produção agrícola: (a) projetos de colonização; (b) reassentamento de populações atingidas por barragens; (c) planos estaduais de valorização das terras públicas e de regularização possessória; (d) programas de reforma agrária; e (e) criação de reservas extrativistas. (BERGAMASCO; NORDER, 1996, p.88).

Os assentamentos ainda enfrentam grandes desafios, que começam com a desapropriação. No caso da Sabiaguaba, os assentados e agregados continuam buscando melhorias para o lugar em que vivem, lutando contra a

anulação do processo de desapropriação, contra a especulação imobiliária, os impactos do turismo convencional e das eólicas que estão instaladas em seu entorno. Busca, também, uma educação diferenciada voltada para os interesses do mesmo, para o aprimoramento da assistência técnica, melhoria das técnicas de produção e comercialização, bem como valorização da cultura local e formação de novas lideranças.

Atualmente, os assentados cultivam verduras, legumes e frutas, criação de aves, de caprino, suíno e plantação de coqueiros e cajueiros. Geralmente, esses projetos são liberados para eles, como incentivo, para que paguem em dia evitando, assim, o endividamento, os mesmos recebem descontos que variam quanto aos percentuais, atingindo no máximo 40% (quarenta por cento), de acordo com depoimentos informais realizados com alguns deles.

Os projetos produtivos são em sua maioria oriundos do INCRA, no entanto, os mesmos são liberados pelo Banco do Nordeste e parte deles adquiridos através do Instituto Terramar e integram a cadeia do turismo comunitário, que se organiza através da Rede de Turismo Comunitário do Ceará (Rede Tucum). Esses projetos são monitorados pela assistência técnica do INCRA, que tem um programa específico para este fim e realiza visitas periódicas. Os assessores das organizações parceiras também contribuem com o monitoramento e desenvolvimento das atividades. A assessoria técnica, nas visitas, orienta a cuidar da terra, a combater as pragas existentes nas plantações, fazem reuniões, discutem técnicas para melhorar a produtividade e comercialização, entre outras ações.

Todo o processo de plantio, cultivo e colheita são de responsabilidade do assentado e de seus familiares. O principal destino da produção é o consumo da família, o excedente é destinado à comercialização que ocorre no próprio assentamento ou em Itapipoca, o município mais próximo.

2.2. A comunidade Caetanos de Cima e a Escola Florescer

A comunidade de Caetanos de Cima está localizada na planície litorânea do município de Amontada, setor extremo-oeste na zona costeira cearense a 210 km da capital do estado do Ceará. É uma das três comunidades do assentamento Sabiaguaba (as outras comunidades são: Pixaim e a Matilha), localizado a 70 km da sede do município de Amontada, e 72 km de Itapipoca, de onde se dá seu acesso.



Imagem 1 - Mapa da Comunidade Caetanos de Cima. Disponível em: <<https://caetanosdecima.wordpress.com/turismo-comunitario/bemvindosacaetanos/>> Acesso em 15 fev. 2017.

Considerando os aspectos educacionais do Assentamento Sabiaguaba, apesar do mesmo ser constituído por três comunidades, só existe uma unidade escolar, a Escola de Educação Básica Florescer em Caetanos de Cima (a qual é o cenário estudado pela presente pesquisa), as demais crianças, adolescentes e jovens residentes em Pixaim e Matilha estudam fora do assentamento, na localidade de Sabiaguaba. No entanto, a Escola Florescer só oferece as modalidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Para cursarem as séries do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, bem como o Ensino Médio, os estudantes

também precisam se deslocar para fora do assentamento e os alunos que desejam ingressar na faculdade também têm que se deslocar para os municípios de Amontada e Itapipoca.

A Escola Florescer é constituída por quinze funcionários, sendo o diretor, duas professoras titulares, seis professoras do Programa Mais Educação, três auxiliares de serviço, dois vigias e, em relação aos alunos, está composta com trinta e seis. Esse cenário, em um primeiro debate, já remete a uma conclusão prévia de que mesmo sendo uma localidade vista como inconformada com o descaso da educação em zonas rurais, que já dispõe de conquistas nessa área, ainda há uma necessidade imensa de transformação educacional, em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos possam ter esse direito fundamental plenamente satisfeito.

Segundo Sousa (2012), a Escola de Educação Básica Florescer é fruto da organização comunitária, quando em 1999 a comunidade acima citada, passou a discutir o direito à educação, definindo assim, diversas estratégias para a aquisição de uma unidade escolar, que vai da articulação de uma parceria com a prefeitura à construção do prédio da escola, em regime de mutirão. A autora ainda afirma que o conjunto de ações como o mutirão para construção da escola, organização de grupo articulador, elaboração de projeto de construção da escola, articulação de parceria entre comunidade e prefeitura, todas realizadas pela comunidade de Caetano de Cima para conseguir a escola, levou a população local a se apropriar da mesma, o que conseqüentemente gerou a necessidade da elaboração de seu Projeto Político Pedagógico em 2003, colocando-a em um lugar de destaque no município.

A aprovação de uma Educação do Campo se tornou imprescindível a partir do momento em que o campo deixou de ser o lugar do atraso para ser o local do desenvolvimento, necessitando assim, de uma educação de qualidade que tenha uma relação com a cultura, com valores, com o jeito de produzir, com a formação para o trabalho e para a participação social.

A escola promoveu inúmeros eventos ao longo de seus dezenove anos de existência, e constituiu parcerias importantes como o Instituto Terramar, NEA (Núcleo de Educação Ambiental do IBAMA), e outros ao tempo que deu suporte para dissertações de mestrado do PPRODEMA\UFC (Universidade Federal do Ceará), na área de Meio Ambiente e de Educação, instrumentos estes, utilizados pela escola, para realização de seu trabalho.

A primeira dissertação em questão intitula-se "Educação ambiental contínua: a vida como foco de aprendizagem". O trabalho é uma pesquisa-ação, de Maria Luíza Pinto Camargo Ferraz (2004). A ação da pesquisa foi voltada para a organização do Conselho Escolar da escola e construção de seu Projeto Político Pedagógico. Todo esse trabalho culminou em um conjunto de intenções e construção de parcerias, resultando no fortalecimento da escola e comunidade através da aquisição de recursos e realização de inúmeras ações educativas, criação de grupos culturais, que ocorreram dentro e fora da escola.

A outra dissertação é "Zingando nos Saberes de Caetanos de Cima", de Hilária Naquel de Sousa Silva (2006), também da área de Educação Ambiental. Deveu-se a pesquisar os saberes tradicionais de Caetanos de Cima, dialogando com os saberes e fazeres da escola. A mesma ressaltou o trabalho dos mestres da pesca, bem como os conhecimentos dos mesmos ligados aos astros, marés, dialogando com os saberes sistematizados. Contribuiu com escola e comunidade, na discussão sobre as suas origens, na compreensão de como etnias afro e indígena contribuíram para a constituição, o desenvolvimento e a organização da comunidade local. Tudo isso foi significativo, pois proporcionou a contextualização do ensino, naquele momento, bem como, respaldou a realização e encaminhamentos de projetos importantes para a escola e comunidade.

Dentre as ações desenvolvidas pela comunidade de Caetanos de Cima está a construção de parcerias junto a universidades, organizações governamentais e não governamentais e

movimentos sociais, com a finalidade de fortalecer suas lutas. Entre os parceiros podem ser citados, o Instituto Terramar, o Movimento dos Sem Terra (MST), a Universidade Federal do Ceará (UFC), Fundação Casa, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Ministério da Cultura, entre outros que apoiam as iniciativas produtivas, culturais, educativas e sociais desenvolvidas pelo assentamento.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa se constituiu, quanto à sua finalidade, como uma pesquisa básica (GIL, 2010), ou seja, reúne estudos com a finalidade de preencher uma lacuna no conhecimento. Também se constitui como bibliográfica (GIL, 2010), na medida em que foi elaborada com base em material já publicado sobre a educação do campo, seja no aspecto conceitual, seja no aspecto da sua historicidade.

O levantamento bibliográfico e a leitura de autores que são referência em educação do campo nos ajudaram a pensar os conceitos e as questões a serem investigadas sobre este tema, permitindo-nos um melhor aproveitamento do trabalho de campo nos termos colocados por Minayo (2013), ou seja, uma melhor aproximação da realidade sobre a qual formulamos os questionamentos.

Nesse processo de estudo prévio sobre a educação do campo e sobre a realidade estudada, analisamos o PPP (2014) da Escola Florescer, focando nos marcos referencial e conceitual, que abordam o ser humano na sociedade e sua relação com a natureza, o trabalho e a cultura; e focando também no marco situacional, que trata da realidade onde a escola está inserida.

No que se refere aos métodos empregados na coleta de dados em campo, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa quanto à natureza dos dados (GIL, 2010). Foi com essa perspectiva que entrevistamos as duas professoras que atuam na Escola de Educação Básica Florescer, em Caetanópolis. A escolha dessas docentes se deve ao fato de elas serem as únicas da escola a terem uma vivência no assentamento.

Mas, além disso, por entendermos, a partir de levantamentos preliminares na própria escola, que essas professoras percebem a educação na perspectiva “do campo” e o que esse tipo de educação representa para as pessoas e para os alunos que vivem no assentamento.

As entrevistas que fizemos com essas duas professoras foram organizadas de forma semiestruturada, nos termos colocados por Minayo (2013), ou seja, combinando perguntas fechadas, feitas pelo investigador, buscando dar maior profundidade às reflexões; e perguntas abertas, dando às entrevistadas possibilidade de falar livremente sobre um tema.

Quanto à identidade das professoras, utilizamos nomes fictício que chamamos de professora “A” e professora “B”.

4. ANÁLISES DE DADOS E RESULTADOS

Esta pesquisa, realizada na Escola Florescer, visou obter mais informações sobre a realidade da educação do campo e suas características. Foram feitas entrevistas com as duas professoras.

A primeira questão foi colocada numa perspectiva aberta. Solicitamos que as professoras falassem sobre educação do campo. Em nosso entendimento, a resposta foi positiva, como é possível perceber abaixo:

A educação do campo é um espaço de formação social, pessoal e cultural que tem o principal papel de realizar ações voltadas para a valorização do campo. A mesma tem contribuído com uma prática de ensino voltada para o reconhecimento de atividades e vivências integradas aos saberes da escola aos saberes comunitários. É também um âmbito de interação e participação coletiva dos alunos, dos professores e da comunidade, estabelecendo também uma relação de vivências teóricas e práticas assumindo um papel inclusivo e democrático para realidade no campo. (Professora A).

Diante da mudança vivenciada no campo considerando o passado e o presente, onde se intervém totalmente a importância do campo que passou do atraso para o palco do desenvolvimento, e consideran-

do a negação de direitos históricos dessas populações e as demandas existentes hoje, nesse cenário, se faz imprescindível a necessidade de uma educação diferenciada que almeja as necessidades dessas populações. (Professora B).

Nessas respostas, percebemos que as professoras da escola em questão têm claro conhecimento sobre a importância da educação do campo e trabalham com o objetivo de manter essa educação em destaque na comunidade.

A fala das professoras parece aproximar-se das discussões teóricas. Arroyo (2011) defende que uma das características da educação do campo é valorizar as pessoas, respeitar suas diversidades, seus direitos, e que vincular a educação com os direitos é vincular a educação com os sujeitos, sendo esses sujeitos concretos, históricos, tratados como gente na escola.

A segunda questão colocada foi sobre a necessidade de criar uma instituição escolar no assentamento na perspectiva da educação do campo. Obtivemos as seguintes respostas:

Tornar possível a importância e a realidade da vida no campo, sua especificidade e características comuns, a forma de vida e sustentabilidade dos povos camponeses, sua interação com meio ambiente, sua cultura, saberes e fazeres da terra. (Professora A).

Em primeiro lugar vem a questão da necessidade considerando-se as diferenças entre o campo e a cidade, suas especificidades culturais e sociais. Em segundo, tem a ver com o controle social e os interesses existentes com a educação. Pois sendo um aspecto carregado de intenções e interesse do direcionamento do mesmo pode sair produtos como à mão de obra barata ou um indivíduo crítico participativo e consciente de seu papel social isto é em sujeito de sua história. (Professora B).

Para as professoras entrevistadas, a escola é um espaço que se torna indispensável para as crianças, pois é neste lugar que elas interagem umas com outras em brincadeiras, ocorrem feiras e eventos de que a maioria participa, e também é um espaço onde se agregam conhecimento e experiências sobre a educação do campo.

Caldart (2011) narra que foi o MST quem começou o movimento para a construção da escola do campo, um lugar para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo o acesso a ele, é também uma reafirmação dos assentados como sujeitos de seus próprios destinos, de sua própria história.

Quando perguntamos sobre as práticas pedagógicas adotadas na escola e qual sua relação com a formação de crianças e jovens da comunidade, as respostas se interligaram positivamente:

Instâncias e rotinas coletivas de decisão; participação da comunidade na gestão e no processo pedagógico; relação crítica e cuidadosa com o meio ambiente; o trabalho com o princípio educativo; educação contextualizada vinculada a vida e a cultura, considerando a especificidade do campo e educação para a solidariedade e transformação social, formação crítica; movimentos e lutas sociais, dentre outros. (Professora A).

Discussão constante dos aspectos educativos, mas sendo que as ações ocorridas na escola passam pelo coletivo. Valorização da cultura local forte que molda os projetos recebidos pela escola, como a mais educação, por exemplo. Dessa forma prepara-se os alunos para atuarem como sujeitos de sua realidade através da participação ativa, desde pequenos, consciência que é trabalhada no dia a dia da sala de aula e nas demais ações desenvolvidas pela escola. Educação para além dos muros da escola, onde os alunos interagem com o que acontecem na comunidade. (Professora B).

Diante dessas respostas, foi possível identificar que os professores desta instituição têm se empenhado em ensinar essa educação diferenciada (educação do campo) para seus alunos e eles têm colaborado em aprender, inclusive pondo em prática os ensinamentos.

Vale lembrar aqui que, sobre as práticas pedagógicas nas escolas, Kolling, Nery e Molina (1999) argumentam que a educação do campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo, tempo, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares.

Dando continuidade à entrevista, foi perguntado: “Como essas práticas pedagógicas têm contribuído para modificar a realidade das crianças e jovens dessa comunidade?”. Obtivemos como resposta:

Tem contribuído com a compreensão e participação dos grupos sociais locais a vivência da realidade presente no resgate da identidade cultural, o reconhecimento das relações sociais, seus direitos, deveres e permanência local, como também a luta pela sustentabilidade e o fortalecimento de cada um como cidadãos no meio em que vive. (Professora A).

A principal contribuição tem sido a formação de novas lideranças que tem dado continuidade ao processo de organização comunitária local. Outra contribuição é a consciência histórica sobre a importância da luta por melhorias da qualidade de vida considerando a questão da cidadania e o aspecto da coletividade. (Professora B).

Entendemos que está visível diante dessas respostas que a escola tem se preocupado em preparar seus alunos para a vivência em uma educação diferenciada com suas denominações e especificidades.

Quando perguntado sobre que práticas pedagógicas, nas perspectivas da educação do campo, valorização do trabalho, cultura e sociedade, as respostas foram as seguintes:

Fortalecimento da organização comunitária, formação de valores culturais, conscientização ambiental, vínculo com a realidade social em todos os aspectos, mantendo a qualidade de vida, a organicidade das comunidades de base, em prol de uma educação que visa fortalecer a cultura, identidade dos camponeses e pescadores nos artesanais. (Professora A).

Uma delas é aprender a importância do trabalho a partir da construção de brinquedo, onde é possível vivenciar todo processo de construção e onde vai ser possível imprimir-nos mesmo o aspecto de sua cultura. Outra é aprender a ciência, matemática entre outros, através da construção de um canteiro, de um minhocário, em uma aula de campo, ou através de jogo de futebol ou aprender a confeccionar uma peça artesanal. (Professora B).

Em nosso entendimento, ficou ressaltado que os professores em geral estão contribuindo para essa aprendizagem, buscando valorizar as realidades locais.

Ainda na entrevista, perguntamos que práticas pedagógicas, nas perspectivas da educação do campo, valorizam a natureza e a biodiversidade, e as entrevistadas deram as seguintes respostas:

O respeito e o cuidado que se deve ter com todos os elementos da natureza, das relações entre as diversas definições da biodiversidade, compreendendo a importância da riqueza e variedade do mundo natural que nos cerca (Professora A).

A construção de canteiros, as campanhas educativas sobre o lixo que acontece na comunidade, confecção de sacolas para evitar as sacolas plásticas, construção de brinquedos alternativos no espaço escolar, análise das atitudes ocorridos na comunidade pelos alunos, pesquisas direcionadas, aulas fora da escola, construção de fossa verde, reativação constante de mutirões (Professora B).

Vale destacar que a escola sempre promove dinâmicas em que se discute a biodiversidade, também é quando as crianças são ensinadas a cuidar da natureza, por exemplo, plantar em torno do colégio, preparar os canteiros para as hortas e regar para seu crescimento.

Para finalizar a entrevista, foi indagado se as professoras acham necessário construir uma identidade (ou identidades) de escola do campo, e quais os caminhos a seguir para essa construção. Obtivemos resultado satisfatórios, em nossa interpretação.

Sim, primeiro é necessário que haja organicidade entre os povos que pretendem conquistar e preservar sua identidade. As lutas serão necessárias não somente antes de construir, mas também após a construção, pois a educação do campo vai muito além das paredes da escola, tem como principal objetivo trabalhar suas práticas camponesas e a permanência dos povos no campo (Professora A).

Sim, em primeiro lugar e preciso que a gente (alunos e professores) se veja no material que é construído para nós, o que antes não se via. Outro é compreender a

educação que nos é oferecida, como está sendo oferecida desse jeito, fazer a educação do campo é estar na contramão das políticas educacionais, do agronegócio, dos grupos econômicos que hoje se propõem bancar a educação, por que e para quê? (Professora B).

Foi possível verificar que as professoras compreendem que a construção de identidade da escola do campo é necessária para o desenvolvimento dos alunos e até mesmo de um sentido de pertencimento ao assentamento, e melhor apreensão de suas realidades.

Cabe ressaltar que, falando em identidade da escola do campo, o segundo artigo das diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo mostra que a identidade da escola do campo:

[...] é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da coletiva no país (BRASIL, 2001, p.1).

Enfim, as respostas das professoras sinalizam que é necessário afirmarem-se identidades que englobem a educação no seu sentido mais amplo, ou seja, educação do campo envolve uma escola que está interligada a outros espaços sociais da comunidade, mas sem se desligar do mundo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste trabalho, foi possível conhecer a percepção das professoras do colégio onde o mesmo foi realizado, sobre a importância do estudo das características pedagógicas para os alunos do assentamento.

Entendemos que implementar características pedagógicas específicas para a educação do campo ainda constitui um desafio para essas instituições de ensino, mas há uma vontade de expandir esse conhecimento para a comunidade, onde os alunos junto aos assentados possam praticar e vivenciar esse aprendizado.

É o caso da Escola Florescer. Por essa razão é que professores elaboram dinâmicas, trabalhos, brincadeiras e mutirões que envolvem pais, alunos e a população em geral para a realização dessas atividades.

Percebeu-se, através desta pesquisa, que há uma motivação entre os professores em desenvolver características pedagógicas ligadas à noção da educação do campo com seus alunos dentro e fora da sala de aula, pois há momentos em que as aulas são ao ar livre como na construção de canteiros, na plantação de hortas que, inclusive, depois são utilizadas na alimentação dos próprios alunos.

Por fim concluiu-se que, no caso da Escola Florescer, há um empenho dos educadores, particularmente das professoras entrevistadas, em desenvolver uma educação diferenciada com intenção de conscientizar os alunos sobre as características pedagógicas voltadas em prol da educação do campo.

REFERÊNCIAS

- APAPAI, Associação dos Pequenos Agricultores e Pescadores Assentados do Imóvel Sabiaguaba. **Estatuto Social**. Sabiaguaba, 1988
- ARROYO, M.G.. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M.G.; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BERGAMASCO, S.M.; NORDER, L.A.C. **O que são assentamentos rurais**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BRASIL. **MEC/CNE. Diretrizes operacionais para Educação Básica nas Escolas do campo**. Parecer CNE/CBE n 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.
- CALAZANS, M.J. Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural. In: THERRIEN Jacques. **Educação e Escola do Campo**. Campinas: Papirus, 1993.
- CALDART, R.S. etc al. **Dicionário da Educação do Campo**, 2. ed., Rio de Janeiro / São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Expressão Popular, 2012.

- CALDART, R.S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FERRAZ, M. L. C. P. **Educação ambiental contínua**: a vida como foco da aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente). Fortaleza, PRODEMA, Universidade Federal do Ceará, 2004.
- FERREIRA, F.; BRANDÃO, E.C. Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano V, n.9, jul./dez. 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 10 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FURTADO, R; FURTADO, E. **A intervenção participativa dos atores** (INPA): uma metodologia de capacitação para o desenvolvimento local sustentável. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), 2000.
- GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- KOLLING, E. J.; NERY, I. e MOLINA, M.C. **Por uma educação básica do campo** (Memória). Brasília/DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999.
- LEITE, S. C. **Escola Rural**: Urbanização e Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 199
- LIMA, V. L. O. **Desenvolvimento para a vida**: Os sentidos do turismo comunitário em Caetano de Cima - Assentamento Sabiaguaba-Amontada/CE, UFC, Fortaleza/CE, 2010.
- MINAYO, M.C.S. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- OLIVEIRA, M. C. P. Educação do campo: concepção, contribuição e contradições. **Espaço Acadêmico**. Ano XII, n.140, mensal, jan. 2013.
- PPP (Projeto Político Pedagógico). Escola de Educação Básica Maria Elisbânia dos Santos – Caetanos de Cima – Amontada, 2014.
- SILVA, H. N.S. **Zingando nos saberes de Caetanos de Cima**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente). Fortaleza, PRODEMA, Universidade Federal do Ceará, 2006.
- SOUSA, V.F. **Gestão Democrática da Escola**: Compreensão das ações de Cidadania para a Garantia da Qualidade da Educação da Escola de Educação Básica Maria Elisbânia dos Santos – Comunidade de Caetanos de Cima – Assentamento Sabiaguaba – Amontada/CE, UFC, Fortaleza, 2012.

Recebido em 05/05/2017
Aprovado em 26/06/2017

A DISCIPLINA DE PSICOMOTRICIDADE NO ENSINO SUPERIOR

(THE DISCIPLINE OF PSYCHOMOTRICITY IN HIGHER EDUCATION)

Thais Nogueira Santos¹
Sâmia de Alencar Sousa²

RESUMO

O artigo aborda a importância da disciplina de psicomotricidade no ensino superior. O objetivo geral consiste em reconhecer a importância dos estudos sobre a psicomotricidade no ensino superior. Os objetivos específicos são: averiguar a importância da disciplina de psicomotricidade na sua estrutura curricular; investigar a importância do conhecimento docente dessa disciplina para atuar na sala de aula; analisar como são ministradas as aulas de psicomotricidade no ensino superior. A metodologia utiliza a pesquisa exploratória, de cunho qualitativo e estudo de caso. Para a realização da coleta de dados, foi empregada a observação sistemática em uma instituição de ensino superior privada e a aplicação de questionários abertos com a coordenadora do curso de pedagogia, com o professor da disciplina de psicomotricidade e com três alunas da disciplina. Foi possível constatar a importância da disciplina de psicomotricidade na formação dos docentes para atuar na sala de aula, visando sempre à dualidade teoria e prática nas aulas para se ter êxito na formação acadêmica dos pedagogos.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Aprendizagem. Formação docente. Estrutura curricular.

ABSTRACT

The article discusses the importance of the scientific discipline of psychomotricity in higher education. With the overall objective of recognize the importance of studies on psychomotor in higher education, as well as specific objectives will aim to find out the importance of psychomotricity in its curricular structure; investigate the importance of teaching this discipline knowledge to work in the classroom; analyze how psychomotor lessons are taught in higher education. The exploratory research methodology, qualitative oriented and case study. For the completion of data collection was used to systematic observation in a private institution of higher education and to apply open questionnaires with the Coordinator of education, professor of psychomotricity and three students of the discipline. It was possible to note the importance of psychomotor training of teachers to work in the classroom, always seeking the duality theory and practice in class to succeed in academic training educators in training.

Keywords: sychomotor. Learning. Teacher education. Curricular structure.

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Ateneu (FATE). Aluna de pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Stella Maris. E-mail: thaisnogueira.tn@gmail.com

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Administração Escolar e Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UECE. E-mail: samiaalencarsousa@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O termo psicomotricidade pode ser compreendido como a interação entre psiquismo e motricidade. Nessa junção, o termo motricidade é a ação do complexo sistema nervoso sobre a musculatura, que acontece em resposta a algum tipo de estímulo sensorial, enquanto o psiquismo está associado à agregação de sensações, imagens, pensamentos, afeto, dentre outros (ALVES, 2012). Em outros termos, a ciência da psicomotricidade envolve uma relação direta entre a motricidade, o movimento, a ação do corpo e o psiquismo a emoção, a motivação do ato.

É relevante a importância da psicomotricidade, pois, desde a infância, a criança deve aprender noções de movimentos global e específicos, expressões corporais, visto que serão necessários no decorrer da vida até a ancianidade. Entretanto, uma disciplina que é tão importante não é valorizada da mesma forma, pois, muitas vezes, os professores não possuem conhecimentos suficientes para explorar junto aos alunos esses fundamentos.

Dentre as dificuldades responsáveis pelo distanciamento da disciplina de psicomotricidade na sala de aula, é destacado pelos professores o difícil acesso a este tema, muitos só têm conhecimento em no máximo duas disciplinas no ensino superior. Isso implica na vida escolar do indivíduo, porque a psicomotricidade abrange o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo da criança. Portanto, este artigo tem como principal questão de pesquisa saber qual a importância dos estudos sobre a psicomotricidade no ensino superior?

A psicomotricidade possui uma grande relevância científica, uma vez que, desde os primeiros anos de vida, é necessário um acompanhamento psicomotor, afetivo e cognitivo para ajudar no desenvolvimento da criança e evitar disfunções psicomotoras no futuro. No século XIX, o filósofo francês Maine de Biran já afirmava que o movimento é imprescindível

para o desenvolvimento do ser humano, entretanto, como não havia pesquisas e acompanhamentos na época, os médicos diagnosticavam erroneamente pacientes com lesões ou deficiências no desenvolvimento motor como doenças graves e sem tratamento. (OLIVEIRA, 2013).

Na sociedade é importante ter o desenvolvimento pleno da psicomotricidade (o andar, o pular, a coordenação motora, a expressão corporal), a fim de que haja uma boa influência no desenvolvimento social e afetivo de uma criança – e futuro idoso. Na escola, se estas noções não forem estimuladas, pode implicar falhas no desenvolvimento cognitivo ou na aprendizagem.

Para a elaboração deste artigo científico, a vivência que tivemos no primeiro estágio em sala de aula foi fundamental, pois naquela ocasião conhecemos uma turma de infantil IV que apresentava crianças com dificuldades psicomotoras, afetivas e cognitivas. Dentre as adversidades, destacavam-se dificuldades em pequenos movimentos motores como recortar, picotar, amassar, manusear o lápis, desenhar. Consequentemente, a professora regente iniciou atividades que abordavam as habilidades psicomotoras. Um fato importante é que só foi possível promover mudanças e melhoras do quadro de dificuldades psicomotoras dos alunos com o conhecimento em psicomotricidade da professora regente, dado que ela possuía um curso sobre o assunto oferecido pela escola onde trabalhava, além disso já havia realizado pesquisas sobre o tema.

Esta pesquisa foi executada na Faculdade C, que se situa em Fortaleza-Ceará, onde os futuros pedagogos têm a formação inicial dos professores. Nesta Instituição de Ensino Superior (IES), os professores-estudantes aliam os conhecimentos teóricos e práticos. Os sujeitos foram a coordenadora do curso de Pedagogia, que tem acesso à estrutura cur-

ricular do curso, o professor que ministra a disciplina de psicomotricidade e três alunas, que são professoras em formação no ensino superior.

As expectativas para a realização deste artigo são trazer novas questões, provocar indagações sobre possíveis mudanças referentes à valorização da disciplina de psicomotricidade e cogitar a ideia de tornar esta disciplina obrigatória na estrutura curricular, visto que se trata de uma disciplina optativa em algumas instituições públicas do ensino superior, desse modo as futuras professoras teriam conhecimento e capacitação na formação inicial.

Enfim, este trabalho terá como objetivo geral reconhecer a importância dos estudos sobre a psicomotricidade no ensino superior. E os objetivos específicos consistem em averiguar a necessidade da disciplina de psicomotricidade na estrutura curricular do curso de Pedagogia; investigar a relevância do conhecimento docente nessa disciplina para atuar na sala de aula; analisar como são ministradas as aulas de psicomotricidade no ensino superior.

2. BREVE HISTÓRICO DA PSICOMOTRICIDADE

Segundo Fonseca (1988), a história da psicomotricidade foi construída por um longo caminho de esforços para o reconhecimento de sua cientificidade, e o conhecimento sobre essa ciência na era atual vai nos auxiliar na descoberta das relações entre a sociedade e o nosso próprio corpo.

A história do saber da psicomotricidade representa já um século de esforço de ação e de pensamento. A sua cientificidade na era da cibernética e da informática vai-nos permitir, certamente, ir mais longe da descrição das relações mútuas e recíprocas da convivência do corpo com o psíquico. Esta intimidade filogenética e ontogenética representam o triunfo evolutivo da espécie humana, um longo passado de vários milhões de anos de conquistas psicomotoras. (FONSECA, 1988, p. 99.)

O início da noção norteadora de psicomotricidade começou no século XIX quando Maine de Biran iniciou a valorização do movimento como membro essencial na estruturação do "eu". Para o psicólogo, o "eu" é o que torna o ser humano consciente de si mesmo e do mundo. Jean M. Charcot, a partir dos estudos sobre histeria, evidencia as interferências do psiquismo sobre o corpo e do corpo sobre o psiquismo, pois naquela época os médicos procuravam explicações sobre pacientes com lesões focais, ou seja, o termo lesão refere-se a algum dano físico e focal em uma área específica do corpo, no caso uma lesão motora. (OLIVEIRA, 2013).

Em 1900, Karl Wernicke usou pela primeira vez o termo psicomotricidade para nomear uma doença com indícios na psicomotricidade. O psicólogo francês Henry Wallon, por sua vez, promoveu uma grande contribuição nos estudos ao apresentar a famosa classificação das síndromes psicomotoras, ele relacionava o movimento com a afetividade, emoção, meio ambiente e hábitos do indivíduo. No Brasil, tivemos o primeiro contato com as pesquisas sobre psicomotricidade a partir dos anos 70, com visitantes e palestrantes estrangeiros, além de cursos para formação docente, assim avançamos no ramo da psicomotricidade. (OLIVEIRA, 2013).

Em 1980, no Rio de Janeiro foi fundada a Associação Brasileira de Terapia Psicomotora, conhecida atualmente como Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP). Desde o início dessa associação, seus principais objetivos eram motivar e disseminar o ensino e a prática da psicomotricidade no Brasil, além de difundir seu uso clínico e educacional.

Após vários teóricos do mundo e do Brasil estudarem a ciência da psicomotricidade de forma realista, a partir do dia 29 de maio de 1989 foi autorizado, pelo Decreto Lei nº 97.782, o primeiro curso de graduação em psicomotricidade na cidade do Rio de Janeiro (BRASIL, ABP, 2015). Em seguida, após essa autorização foi possível o aparecimento de

pós-graduações *lato-sensu e stricto-sensu*. Dessa forma, com os esforços de instituições e profissionais da área, foi concebida a trajetória histórica da psicomotricidade, que evoluiu de estudos despretensiosos para uma ciência, curso, profissão e uma disciplina de formação docente.

O termo psicomotricidade requer um grande envolvimento histórico. Vários autores descobriram, reafirmaram e contribuíram para a evolução dessa ciência, que possui diversos conceitos, dentre os quais a definição de Julian de Ajuriaguerra (1980), psiquiatra, que define a psicomotricidade da seguinte forma:

Psicomotricidade se conceitua como ciência da saúde e da educação, pois, indiferentes das diversas escolas, psicológica, condutista, evolutista, genética, e etc, ela visa à representação e a expressão motora, através da utilização psíquica e mental do indivíduo. (AJURIAGUERRA, 1980, p. 23).

Para Ajuriaguerra (1980), a psicomotricidade, seja ela voltada para o âmbito educativo, nas instituições escolares, seja para a ciência da saúde, auxiliando no diagnóstico de deficiências motoras em crianças, adultos e idosos, deve ter enfatizada a sua importância em sua plenitude motora, de movimentos e as suas limitações, e ainda a recuperação, com a utilização dos aspectos psíquico e mental do indivíduo.

Outra definição do termo foi formulada pela Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP), que, atualmente, é o referencial nos estudos deste ramo no Brasil. Para a ABP, psicomotricidade se define como "a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo". (BRASIL, ABP, 2015).

De acordo com o ABP (2015), a definição de psicomotricidade pode ser compreendida como uma ciência, ou seja, um conhecimento, um saber, que deve ser adquirido com estudos e práticas. Estes estudos devem ter relação ao movimento contínuo do indivíduo,

de modo que seja abordada a sua relação com o seu mundo interior, quer dizer, seu "eu" interior e o ambiente externo, o mundo, a sociedade.

O psicólogo Henri Wallon, que também possuía conhecimento na área da medicina e filosofia, trouxe noções sobre a relação entre o psíquico e o movimento motor, muito acrescentando aos estudos da psicomotricidade. A Psicomotricidade é a ciência que procura explicar o organismo como condição do pensamento, pois toda função psíquica pressente um equipamento orgânico. (WALLON, apud GALVÃO, 1995).

Assim, segundo Wallon (1995), a psicomotricidade é uma ciência que tem como objetivo esclarecer como ocorre a ação motora através da relação com o pensamento. Assim, o indivíduo inicia pela função psíquica, ou seja, a mente, o desejo de realizar uma ação motora, de acordo com alguma influência do mundo exterior, tanto os fatores da natureza quanto os do meio social.

Portanto, de acordo com o breve contexto histórico da psicomotricidade, podemos perceber as dificuldades para o seu reconhecimento como uma ciência. Também, com as definições de psicomotricidade dos principais autores desse assunto, compreendemos os aspectos comuns dos autores, um deles é a necessidade de essa ciência conhecer como ocorre a ação motora, que se inicia do pensamento e termina na ação propriamente realizada.

2.1. A psicomotricidade e a aprendizagem

No campo da psicomotricidade, muitos estudiosos abordaram a relação entre a psicomotricidade e aprendizagem, dentre eles Jean Le Boulch. O psicólogo criou um método: a Psicocinética, a ciência em movimento, que envolve estágios da evolução psicomotora do corpo e argumentos irrefutáveis sobre a relação psicomotora e educação. Ele

Enfatiza a necessidade da educação psicomotora baseada no movimento, pois acredita ser preventiva, assegurando que muitos dos problemas de alunos detectam dos posteriormente e tratados pela reeducação, não ocorreriam se a escola prestasse mais atenção à educação psicomotora, juntamente com a leitura, a escrita e a aritmética. (LE BOULCH apud Gomes, 1998, p. 16).

O autor intensifica a necessidade dos estudos psicomotores na educação, visto que, enquanto não houver esta relevância, existem indicativos de problemas na aprendizagem dos alunos. Além disso, é dever das escolas incorporar a educação psicomotora em suas salas de aulas, pois essa é tão importante quanto a aprendizagem da escrita, da leitura e da aritmética.

Alves (2012) também concorda com o trabalho contínuo da psicomotricidade em sala de aula, a fim de evitar-se ou até solucionar-se problemas psicomotores para uma aprendizagem satisfatória do aluno: “Os problemas quanto à orientação espacial e à orientação temporal, como, por exemplo, com a noção “antes-depois”, acarretam principalmente confusão na ordenação dos elementos de uma sílaba. [...]” (ALVES, 2012, p. 27).

Portanto, a aplicação da psicomotricidade em sala de aula para auxiliar na aprendizagem é necessária, assim como é importante adquirir conteúdos básicos da linguagem, evitar confusões na ordem das letras para formação de uma sílaba e ajudar nas noções de orientação espacial e temporal do aluno.

Consoante com o psicomotricista Airton Negrine, a psicomotricidade na educação deve ser abordada na educação de forma mais realista e prática para os alunos. Ele reafirma que:

A educação psicomotora é uma técnica que, através de exercícios e jogos adequados a cada faixa etária, leva a criança ao desenvolvimento global de ser. Deve estimular, de tal forma, toda uma atitude relacionada ao corpo, respeitando as diferenças individuais (o ser é único, diferenciado e especial) e levando a autonomia do indivíduo como lugar de percepção, expressão e criação em todo seu potencial. (NEGRINE, 1995, p. 15).

Desse modo, a educação psicomotora é algo acessível para a sala de aula, uma técnica que consiste em exercícios, muitas vezes em dinâmicas e jogos lúdicos para o desenvolvimento tanto físico quanto intelectual, sendo também um instrumento de auxílio na educação do indivíduo. Além disso, ele afirma a importância da moderação dos estímulos e o respeito dos limites para que cada indivíduo construa sua autonomia sobre o seu corpo.

Logo, a relação psicomotricidade e aprendizagem é importante, em razão de que, quando o indivíduo tem a psicomotricidade estimulada e desenvolvida, terá facilidade na aprendizagem, tanto na alfabetização (leitura e escrita) quanto ao desenvolvimento do raciocínio lógico.

3. ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Conselho Nacional de Educação-CNE, por intermédio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. O artigo 6º reza que

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

- I. um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...]. (BRASIL, 2006, p.21).

O CNE disponibiliza uma série de assuntos a serem tratadas nesse parágrafo único, dentre as quais um item que afirma que as faculdades e universidades são livres para construir sua estrutura curricular das disciplinas, todavia este currículo do curso de Pedagogia deve respeitar a diversidade e autonomia das instituições. O caráter obrigatório e optativo das disciplinas é respaldado de acordo com a instituição e as necessidades do mercado do curso.

Desse modo, a Faculdade C incluiu a disciplina de psicomotricidade no quarto semestre do curso de Pedagogia devido às necessidades do currículo do curso e as indicações do mercado de trabalho e também devido ao entendimento de que a psicomotricidade deve ser desenvolvida nos anos iniciais da vida escolar da criança para o desenvolvimento pleno da motricidade, e isso fica a cargo dos egressos do curso.

Formar professores é um desafio para qualquer país, porque, a partir dos professores, são formados outros seguimentos de profissões e cidadãos. Dessa maneira, se a formação de professores for de boa qualidade, os cidadãos serão capazes de executar suas funções e tornar seu país melhor.

No século XVII, Comenius repercutia a relevância da formação docente, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684. (DUARTE, 1986, p. 65-66). Mas a questão da formação de professores exigiu um movimento prático apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da ausência de uma instrução popular, em consequência houve a criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores.

A primeira Escola Normal foi proposta em 1794 e instalada em Paris em 1795. Desde a introdução, aconteceu, paulatinamente, a disseminação de várias Escolas Normal Superior para formação de professores de nível secundário e a Escola Normal, simplesmente também chamada Escolas Normais.

Aqui, no Brasil também foram criadas as Escolas Normais e, nos 90, iniciaram-se novas mudanças para a melhoria na formação de professores e em prol de uma educação melhor. Dentre as constantes modificações, a maior foi a aprovação da LDB em 1996. A lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 62, regulamenta que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 25).

Portanto, para que um docente possa atuar na educação básica, ele deve ser formado em uma instituição de ensino superior, licenciada e cadastrada pelo Ministério da Educação (MEC) e também pelos antigos e renomados Institutos de Educação, pelo ensino médio na modalidade normal.

Além disso, as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica foram homologadas em 2002, pelo CNE e MEC. Esta proposta buscou uma harmonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela LDB, para a educação básica e suas modalidades, além das recomendações dos Parâmetros e Referências Curriculares.

Atualmente, o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, assim dispõe sobre a Política de formação dos profissionais da Educação Básica:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela lei nº 13.005 e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2016, p.1).

À vista disso, cabe à política nacional de formação dos profissionais da educação básica elaborar objetivos, determinar finalidades e organizar ações e programas de incentivo à formação docente, de acordo com o PNE e os planos decenais do Distrito Federal e dos municípios.

A questão da formação docente é, portanto, algo antigo, mas com um desenvolvimento na prática tardia, infelizmente. A formação

de professores consiste na obtenção de conhecimentos teóricos e práticos de profissionais que querem atuar na educação através do magistério, ou seja, professores para atuar em sala de aula.

Tardif (2002, p. 39) afirma que “os saberes são elementos constitutivos da prática docente”. Portanto, através da vivência prática em sala de aula, podemos adquirir conhecimentos, porém não devemos ter em mente que somente a prática sem a base teórica pode formar um professor. Tardif (2002, p. 36) chama de “saberes profissionais o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores”. Todavia, muitas vezes, a teoria não consegue transmitir tudo que só pode ser aprendido na prática e vice-versa.

Carlos Marcelo García, professor de Educação e Organização Educacional da Universidade de Sevilha, que dirigiu o projeto Prometeu centrado na temática *competências tecnológicas para formação docente*, reforça a necessidade da formação docente ao afirmar que:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhe permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCÍA, 1999, p. 26).

García (1999), além de definir a formação de professores como uma área que é indispensável e mediada pela teoria e prática, também inclui a responsabilidade do professor de obter conhecimento para suprir sua prática docente e tornar a qualidade de ensino cada vez melhor para seus alunos.

Concluindo, através desse rápido esboço histórico, pudemos constatar que, mesmo as várias iniciativas de mudanças, ainda não chegaram ao processo de formação docente satisfatória. E a relevância da dualidade teoria e prática na formação de professores torna possível a aprendizagem em qualquer âmbito educacional.

3. METODOLOGIA

Para a elaboração deste artigo, o lócus da pesquisa escolhido foi a Faculdade C, situada em Fortaleza/Ceará, isso facilitou a coleta de dados sobre a importância dos estudos da psicomotricidade no ensino superior. A escolha do lócus de pesquisa foi baseada nos seguintes critérios: a instituição ter a disciplina de psicomotricidade como caráter obrigatório na estrutura curricular e localização geográfica da faculdade facilitar o acesso da pesquisadora.

Os sujeitos da pesquisa foram a coordenadora do curso de Pedagogia, por ter acesso à estrutura curricular do curso, o professor da disciplina de Psicomotricidade, para conhecer como é elaborada a ementa da disciplina e como são ministradas as aulas; e as alunas, que são professoras em formação inicial.

Esclareça-se que o nome da instituição de ensino superior foi substituído pelo nome fictício Faculdade C, o nome da coordenadora do curso de Pedagogia foi substituído por Coordenadora A, o nome do professor foi substituído por Professor B e as alunas da instituição foram substituídas por Aluna C, D e E. As substituições ocorreram a fim de preservar a identidade dos entrevistados. Dessa forma, chegaram-se as seguintes respostas.

Quanto aos objetivos, a pesquisa classifica-se como exploratória, cujo objetivo principal é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, e ainda formular problemas e construir hipóteses visando à continuação desse trabalho futuramente. (GIL, 1999).

À vista disso, o objetivo da pesquisa visa à familiaridade com o problema para chegar a possíveis soluções ou tornar o problema visível para a comunidade acadêmica, com apresentação deste artigo científico.

Quanto à natureza da pesquisa, é de cunho qualitativo, pois são analisados conteúdos pessoais, opinativos e justificados com os sujeitos da pesquisa: professores e alunos. 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 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, 2009, p. 21).

Isso quer dizer que, para uma melhor compreensão deste artigo, a pesquisa qualitativa utiliza recursos particulares, dentro da realidade das ciências sociais, tornando-a rica e facilmente acessível, pois são interpretações vividas por pessoas semelhantes.

Quanto à escolha do objeto de estudo, a estratégia usada foi o estudo de caso, pois, por meio deste método, foram abordadas concepções pessoais, que motivaram a escolha desta pesquisa. De acordo com Yin (2010), o estudo de caso é uma investigação empírica que sobre um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, em uma situação em que a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas. O estudo de caso é, enfim, um método de pesquisa que relaciona a vida real e o objeto de pesquisa, não é perceptível o limite entre o fenômeno e o contexto da pesquisa. Além disso, este estudo apoia-se, obviamente, em fontes bibliográficas.

Quanto à técnica de coleta de dados, foi utilizada a observação sistemática, também denominada observação estruturada, planejada e controlada. (MARCONI; LAKATOS, 1996). Então, para iniciar a coleta de dados, foi necessário elaborar um planejamento dos aspectos que seriam observados no lócus de pesquisa. Além disso, a observação é não participante, ou seja, o pesquisador tem contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem envolver-se completamente. Também, a observação é individual, realizada por um pesquisador, tendo assim somente sua visão na observação.

Ainda, após a observação sistemática, houve a aplicação dos questionários com perguntas abertas. Segundo Gil (1999, p.128), o questionário é "a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.". Ou seja, esta modalidade de questionário compreende perguntas que o entrevistado fique à vontade para responder, expressar suas ideias, sem restrições. Além disso, o número de questões poder ser considerado de acordo com a necessidade da pesquisa.

Foi levada em consideração, na coleta de dados, a pesquisa bibliográfica e documental, como a estrutura curricular do curso de pedagogia da Faculdade C, além de livros, artigos e monografias sobre os conceitos-chaves. A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A análise bibliográfica foi utilizada em grande parte da pesquisa, e assim é descrita de acordo com Maria Eva Lakatos:

A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. [...]. (LAKATOS, 1992, p. 44).

Portanto, é imprescindível para uma pesquisa a análise de documentos e bibliográfica, pois essa revela novas informações ou as complementam em técnicas usadas para a elaboração deste trabalho de conclusão de curso.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como já se disse, este artigo científico teve como locus de pesquisa a Faculdade C, que se situa em Fortaleza/Ceará. À vista disso, os sujeitos da pesquisa foram a coordenadora do curso de Pedagogia, o professor da disciplina de Psicomotricidade e as alunas, que são professores em formação inicial.

4.1. Observação da sala de aula da disciplina de psicomotricidade na faculdade C

A ida ao locus de pesquisa foi iniciada no mês de setembro para a coleta de dados por meio, primeiramente, da observação sistemática, por isso durante os dias 05/09/16, 06/09/16 e 12/09/16, fomos à Faculdade C no turno noturno para realizar a observação na sala de aula de uma turma de Pedagogia da disciplina de Psicomotricidade.

A disciplina de Psicomotricidade é ofertada no quarto semestre do curso de Pedagogia, em apenas uma turma no período da noite. Também, é dividida em dois dias na semana, na segunda-feira é nomeada pela instituição como "AB", ou seja, é ministrada no primeiro tempo que vai de 18h30min a 20h00. E na terça-feira, "CD", no último horário, de 20h20min a 21h50min.

O primeiro dia de observação ocorreu no dia 05/09/16, segunda-feira, de 18h30min a 20h00. Foi ministrada uma aula prática, na

qual o professor propôs atividades que contemplavam as diversas especificidades da psicomotricidade. Na primeira atividade, foi abordado o equilíbrio individual: o aluno deveria tentar se equilibrar de acordo com os comandos do professor, que dificultaria o seu equilíbrio; depois grupal, os alunos deveriam encontrar um ponto de equilíbrio para que a turma formasse um círculo equilibrado em uma perna só.

A segunda atividade foi sobre a especificidade sensório-motor: o aluno, com os olhos fechados, iria se expor ao toque corporal realizado por outro aluno. Logo após estas brincadeiras, houve um momento definido pelo professor para realização de reflexão sobre como ocorreu a aula e o objetivo de cada brincadeira, relacionando-a com a teoria da psicomotricidade, além da elaboração de um plano de aula coletivo comprovando a utilização em sala de aula dessas atividades.

Assim, de acordo com Tardif (2002, p. 39) afirma que "os saberes são elementos constitutivos da prática docente". Ou seja, as aulas práticas por meio da realização de atividades psicomotoras, realizadas na Faculdade C agregou mais saberes na construção docente.

O segundo dia de observação ocorreu no dia 06/09/16, terça-feira, de 20h20min a

21h50min, quando foi ministrada uma aula teórica, utilizando o equipamento *data show*, para realizar o "*feedback*", ou seja, relacionar a aula anterior com a atual, assim houve a assimilação da importância da aula anterior com a realização das atividades. Foram estudados os termos de esquema corporal, imagem do corpo e conceito de corpo, sempre os relacionando com o cotidiano escolar. No final da aula, houve, novamente, um momento para uma reflexão e síntese do que foi estudado, abrindo espaço para as opiniões dos alunos sobre o que mais gostaram de aprender.

Portanto, Tardif (2002, p. 36) chama de “saberes profissionais o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores”. Dessa forma, as aulas teóricas presente nas instituições de formação inicial de professores são importantes na aquisição de conhecimentos profissionais.

Já o terceiro dia de observação ocorreu no dia 12/09/16, segunda-feira, de 18h30min a 20h00, e foi ministrada mais uma aula teórica. De acordo com cada termo estudado, era utilizada a citação de dois autores complementando o assunto. O professor, além de explicar a posição de cada autor, incentivava os alunos a expor atividades que pudessem alcançar o assunto. Dessa forma, os alunos saberiam aplicar a atividade ou exercícios de acordo com as especificidades da psicomotricidade. Nessa aula foi utilizado o equipamento de data *show* e um texto dirigido do livro *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*, Gislene de Campos Oliveira.

Contudo, García retrata como ocorre a formação docente de acordo com os aspectos observados na Faculdade C,

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhe permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCÍA, 1999, p. 26).

Todavia, a formação de professores exige vivências, conhecimento teóricos e práticos para que a aprendizagem dos futuros docen-

tes seja suprida. Além de ter uma didática aperfeiçoada capaz de atingir grande parte dos professores.

4.2. Análise dos questionários

Após três dias de observação sistemática, foram aplicados questionários com perguntas abertas: um para a coordenadora do curso de Pedagogia, um para o professor da disciplina de Psicomotricidade e três questionários para as alunas da disciplina de Psicomotricidade. Para a escolha das alunas que deveriam responder o questionário, os critérios foram as participações das aulas de psicomotricidade e a disponibilidade de responder os questionários.

4.2.1. Análise do questionário aplicado ao coordenador

A Coordenadora A do curso de pedagogia da Faculdade C está cursando o doutorado em Educação, possui cursos de formação continuada na área de psicomotricidade, dentre eles o minicurso Psicomotricidade na escola.

Ao perguntar se, enquanto coordenadora do curso superior de Pedagogia, ela considerava válida a obrigatoriedade da disciplina de Psicomotricidade, foi definitiva e direta: “*Sim, pois forma educadores com amplo conhecimento teórico e prático comprometidos com o processo de humanização e qualidade de vida do ser humano*”.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006),

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I. um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...]. (BRASIL, 2006, p.21).

Portanto, o caráter obrigatório e optativo das disciplinas é respaldado de acordo com a instituição e as necessidades do mercado do curso. E a coordenadora do curso de pedagogia da faculdade C concorda com a obrigatoriedade da disciplina para formar profissionais especializado na disciplina de psicomotricidade.

Com relação aos benefícios da psicomotricidade na vida profissional dos docentes, a coordenadora ressaltou assim a importância da psicomotricidade: *"Desenvolver o conhecimento no campo psicomotor, através do movimento, gesto e o lugar que ocupa o corpo do aprendiz e professor"*.

Também, ao ser questionada sobre como são ministradas as aulas de psicomotricidade do curso de Pedagogia, a coordenadora assim descreveu as metodologias utilizadas: *"As aulas são dialogadas, participativas, interativas, com teorias, vivências e discussões de grupo"*.

De acordo com Tardif (2002), através da vivência prática em sala de aula, pode-se adquirir conhecimentos, porém não devemos ter em mente que somente com a prática, sem base teórica, uma instituição formadora pode formar um professor.

4.2.2. Análise do questionário aplicado ao professor

O Professor B, que ministra as aulas da disciplina de Psicomotricidade da Faculdade C, é Especialista, além disso possui formação continuada em Psicodrama. Ele ministra aulas da disciplina de Psicomotricidade há dois semestres, em anos diferentes. Na opinião do professor, a oferta da disciplina de Psicomotricidade nas instituições de ensino superior é importante e necessária *"porque é uma disciplina de base para o estudo do desenvolvimento humano"*.

Na área profissional, ao ser solicitada sua opinião sobre de que forma a psicomotricidade poderá ser utilizada na sua prática escolar,

respondeu com entusiasmo os vários aspectos mencionados em suas aulas, ressaltando que acaba *"proporcionando vivências em que as crianças possam dar-se conta de seu corpo e suas inúmeras possibilidades de atuação e estar em relação."*

Ao ser indagado sobre os benefícios que a psicomotricidade pode trazer na vida escolar dos alunos, o professor A enumerou as diferentes especificidades acerca da disciplina: *"Inicialmente, o tornar ciência de si enquanto sujeito no espaço, no tempo, na relação consigo e com o outro; depois, nas expressões motoras com o agir no mundo e tudo o que isso implica: o andar, correr, segurar, soltar, escrever, ficar parado etc."*.

Ora, segundo Wallon a psicomotricidade é a ciência que procura explicar o organismo como condição do pensamento, pois toda função psíquica pressente um equipamento orgânico. (WALLON, apud GALVÃO, 1995).

Por fim, foi solicitado ao Professor A descrever como são as aulas de Psicomotricidade no curso de Pedagogia no qual ele ministra: *"São aulas teórico-vivenciais; a participação do estudante, enquanto sujeito psicomotor vai além da reflexão/pensamento, precisa ser vivida, ser ativa. O seu corpo deve estar imbricado no processo de aprendizagem."*

4.2.3. Análise dos questionários aplicado às alunas

As três alunas que frequentam as aulas de psicomotricidade se propuseram a responder os questionários. De acordo com seu nível de instrução, as alunas C e D estão cursando o ensino superior, já a aluna E possui outra graduação em Logística. Sobre os cursos na formação continuada, todas as alunas afirmaram que não possuíam. As alunas C e D estão em sala de aula, já a aluna E atua na área de logística em uma escola estadual.

Ao serem indagadas sobre a oferta desta disciplina nas instituições de ensino superior,

as alunas possuem opinião semelhantes. A aluna C afirmou: *"Sim, faz com que os futuros professores aprendam como atuar de diversas formas, trabalhando o desenvolvimento sensório-motor das crianças."* Também, a aluna D opinou: *"Sim, porque a psicomotricidade ajuda a devolver habilidades de equilíbrio em relação a tempo e espaço."* Ainda, a aluna E confirma a importância da dualidade teoria-prática: *"Sim, pois o futuro educador deve ter domínio desta prática."*

De acordo com o futuro profissional, ao serem perguntadas sobre de que forma utilizariam a psicomotricidade na prática escolar, as alunas diversificaram suas respostas com exemplificações. A Aluna C associou de forma objetiva e respondeu: *"Através de atividades lúdicas e brincadeiras."* Assim, a Aluna C dialoga com a ideia do psicomotricista Negrine (1995), que afirma que

A educação psicomotora é uma técnica que, através de exercícios e jogos adequados a cada faixa etária, leva a criança ao desenvolvimento global de ser. Deve estimular, de tal forma, toda uma atitude relacionada ao corpo, respeitando as diferenças individuais (o ser é único, diferenciado e especial) e levando a autonomia do indivíduo como lugar de percepção, expressão e criação em todo seu potencial. (NEGRINE, 1995, p. 15).

Ainda, as brincadeiras e jogos psicomotores além de ajudar no diagnóstico de problemas motores também auxilia no tratamento e reabilitação das funções motores comprometidos. Dessa forma, essa forma lúdica de abordagem da psicomotricidade no ambiente escolar é mais acessível a criança.

Outrossim, a aluna D especifica o que pode ser trabalhado na prática escolar: *"Na coordenação motora e no desenvolvimento que integra o aluno no processo ensinoaprendizagem."*

Alves (2012) concorda com o trabalho contínuo da psicomotricidade em sala de aula, "Os problemas quanto à orientação espacial e à orientação temporal, como, por exemplo, com

a noção "antes-depois", acarretam principalmente confusão na ordenação dos elementos de uma sílaba. [...]" (ALVES, 2012, p. 27).

Sendo assim, de acordo com a resposta da aluno D existe uma relação da coordenação motora e aprendizagem, Alves afirma que sem o trabalho contínuo da coordenação motora fina e grossa, o aluno terá, possivelmente, dificuldades motoras como manipular o lápis.

A opinião da aluna E exemplifica em que momentos utilizar a psicomotricidade na escola: *"Acredito que nas atividades de recreação, de cognição, afetividade e cooperativas."*

Referindo-se aos benefícios da psicomotricidade na vida dos docentes, as alunas relataram de acordo com suas experiências profissionais. A Aluna C afirmou: *"Ajuda na aprendizagem na criatividade, no estímulo para que se tornem seres atuantes na sua vida."* Ademais, a aluna D relacionou aprendizagem e psicomotricidade como essenciais: *"Não há como trabalhar com crianças se não soubermos como lhe dá com suas dificuldades de aprender e através da psicomotricidade o docente tem essa visão ampla."* E a aluna E relacionou o psíquico com a aprendizagem da disciplina: *"A ligação com o corpo, mente, através das técnicas oferecidas pela disciplina."*

Também, Fonseca (1988) concorda com essa ligação, a ciência auxilia na relação entre o corpo e o psíquico,

A história do saber da psicomotricidade representa já um século de esforço de ação e de pensamento. A sua cientificidade na era da cibernética e da informática vai-nos permitir, certamente, ir mais longe da descrição das relações mútuas e recíprocas da convivência do corpo com o psíquico. Esta intimidade filogenética e ontogenética representam o triunfo evolutivo da espécie humana, um longo passado de vários milhões de anos de conquistas psicomotoras. (FONSECA, 1988, p. 99).

Consequentemente, a aluna E relacionou a função mental para que haja uma ação moto-

ra, por isso necessita atividade psicomotoras, ou seja, que atinja o psíquico e o corpo.

Fonseca reforça esse pensamento com a evolução motora durante esses milhões de anos.

Ao serem perguntadas sobre os benefícios da psicomotricidade na vida escolar dos alunos, as entrevistadas citaram vários exemplos do cotidiano escolar. A Aluna C ressaltou *"Ajuda na aprendizagem porque o psicomotricista ao observar o aluno nas atividades postas para as crianças, observa-se as dificuldades que cada aluno possa ter e assim são desenvolvidas atividades para sanar qualquer problema."* Prontamente, a aluna D citou: *"São vários os benefícios, principalmente, ajudar o aluno a interagir, a ter noção de espaço e tempo, coordenação motora"*. Também, aluna E resalta o meio social e a psicomotricidade: *"Através do corpo em movimento a criança interage com o mundo e por meio dessa socialização, ocorrem processos educacionais."*

Em vista disso, podemos associar a psicomotricidade no cotidiano escolar como essencial. De acordo com as alunas, cabe ao professor regente em sala de aula observar as dificuldades motoras dos alunos e propor atividades que o aluno possa superar esses empecilhos.

Por fim, ao serem indagadas sobre como são ministradas as aulas de Psicomotricidade no curso de Pedagogia, as alunas responderam pela perspectiva individual. A Aluna C enfatizou que *"são teóricas e com muitas dinâmicas para ajudar a entender as teorias."* A aluna D detalhou as aulas: *"São de grande valia, através da psicomotricidade descobri respostas que antes não tinha, interagimos, brincamos, temos dinâmicas nas quais nos ajudarão futuramente a distinguir e auxiliar as crianças na sua aprendizagem."* Já a aluna E ressaltou o diálogo entre professor e alunos: *"As aulas são dinâmicas e construtivas. Há uma interação entre alunos e professor"*.

Sendo assim, as alunas de acordo com seu ponto de vista, sugeriram como seriam essas

aulas de psicomotricidade, podemos perceber que elas citaram vários aspectos que estão vivenciando na sala de aula da disciplina de psicomotricidade na Faculdade C, reforçando assim que o professor dessa disciplina evidenciou como os docentes devem inserir a psicomotricidade no ambiente escolar.

5. CONCLUSÕES

A partir do que foi elaborado por esta pesquisa, podemos concluir que a disciplina de Psicomotricidade é indispensável na formação docente, pois implica na necessidade em sala de aula. Através do conhecimento adquirido por esta disciplina, o professor egresso do curso de Pedagogia estará capacitado para utilizá-la em sala de aula.

Foi possível comprovar a importância da disciplina no currículo do curso de Pedagogia para atuar em sala desde o berçário até o 5º ano do fundamental I, também as disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso de Pedagogia são inseridas segundo as necessidades de suprir o mercado de trabalho e formar os profissionais, de acordo com a visão da instituição de ensino superior.

Constatou-se a relevância do conhecimento da disciplina de Psicomotricidade para formar um profissional capacitado para assumir uma sala de aula em quaisquer séries. Desse modo, a disciplina alia teoria e prática para que o pedagogo possa entender desde o conhecimento científico até o exercício desse no cotidiano escolar.

Além de compreender como ocorre a dinâmica de ensino da disciplina de Psicomotricidade em uma instituição de ensino superior, esta pesquisa também resalta a importância de se ter à frente dessa disciplina um professor qualificado, com formação psicomotora, que alie teoria e prática para tornar a disciplina de fácil compreensão e execução.

Logo, podemos perceber que esta pesquisa pode atender os objetivos de conhecer essa disciplina que está presente na formação do-

cente e a necessidade de disseminá-la nas instituições de ensino superior, assim será possível atender aos professores no que se refere à melhor qualificação e, conseqüentemente, ajudar os alunos de várias escolas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- AJURIAGUERRA, J. **Manual da psiquiatria infantil**. São Paulo: Masson, 1980.
- Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP)**. Disponível em: <<http://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade>> Acesso em: 15 ago de 2015.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, artigo 6º, 2006, p. 21.
- _____. Resolução CNE/CP 1/2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. In: Diário Oficial da União, Brasília, 09 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.
- _____. **LEI 9.394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Editora do Brasil, 1996.
- _____. **Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Decreto/D8752.htm#art19> Acesso em: 23 set 2016.
- DUARTE, S. G. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.
- FONSECA, V. **Da filogênese à ontogênese da motricidade**. Porto Alegre: Artmed, 1988.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GARCÍA, M. C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Ed. Porto, 1999.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOMES, J. D. G. **Construção de coordenadas espaciais, psicomotricidade e desempenho escolar**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 1998.
- LAKATOS, M. E.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. ver. e ampl. São Paulo: Atlas, 1992.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- 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.
- MINAYO, C. S., DESLANDES, S. F., GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade: alternativas pedagógicas**. Porto alegre: Prodil, 1995.
- OLIVEIRA, A.; SOUZA, J., M. **A importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem infantil**. Revista Fiar: Revista Núcleo de Pesquisa e Extensão Ariquemes, v.2, n.1, p.125-146, 2013.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- YIN, R.K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

O PERFIL DO GESTOR ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

(THE PROFILE OF THE SCHOOL MANAGER IN A DEMOCRATIC PERSPECTIVE: A CASE STUDY IN THE FUNDAMENTAL TEACHING SCHOOLS OF THE MUNICIPALITY OF FORTALEZA)

Gustavo de Napoli¹

Emanuelle Oliveira da Fonseca²

Marlise Santos de Napoli³

RESUMO

O presente trabalho investiga o perfil dos gestores escolares e sua atuação no contexto da educação nas escolas de ensino fundamental pertencentes ao Distrito de Educação VI do município de Fortaleza no estado do Ceará através de uma perspectiva democrática. Trata-se de um estudo de caso realizado em 14 escolas de ensino fundamental do 6º ao 9º ano. Realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa tendo como fonte a entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados, aplicou-se um processo de categorização que pudesse contemplar o objetivo da pesquisa. Os resultados da pesquisa indicam que os gestores têm titulação, qualificação para atuação, por outro lado relatam a necessidade de formação continuada que possibilite ao gestor o enfrentamento das dificuldades na função em exercício. Todavia, é preciso uma constante qualificação para solucionar os problemas da gestão, sendo a sobrecarga burocrática a principal dificuldade encontrada pelos gestores para o desempenho de sua função.

Palavras-chave: Formação. Gestores Escolares. Democracia.

ABSTRACT

The present work investigates the profile of school managers and their role in the context of education in the elementary schools belonging to the Education District VI of the municipality of Fortaleza in the state of Ceará through a democratic perspective. This is a case study carried out in 14 elementary schools from the 6th to 9th grade. A qualitative research was carried out with the semi-structured interview as the source. For the analysis of the data, a categorization process was applied that could contemplate the objective of the research. The results of the research indicate that the managers have a titling, qualification for acting, on the other hand they report the need for continuous training that enables the manager to deal with the difficulties in the function in exercise. However, a constant qualification is necessary to solve the problems of the management, being the bureaucratic overload the main difficulty found by the managers for the performance of their function.

Keywords: Education. School Managers. Democracy.

¹ Faculdade Ateneu (FATE). E-mail: gustavo33napoli@gmail.com

² Faculdade Ateneu (FATE). E-mail: emanuelle2211@gmail.com

³ Faculdade Ateneu (FATE). E-mail: marlise@fate.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A formação docente é tratada, pela atual conjuntura, como algo dinâmico e contínuo em que a qualificação desse profissional é essencial para uma educação de qualidade. A forma como as práticas pedagógicas se realizam nas unidades de ensino básico do Estado do Ceará merecem novos olhares e reflexões pela importância que assumem na formação dos professores e pela possibilidade de aprendizagem pelos alunos.

O perfil do diretor como um gestor capaz de resolver os problemas da escola através de um trabalho coletivo é um dos pontos mais enfatizados nas políticas públicas atuais. É ele o responsável principal que atua para promover a organização dos espaços, dos materiais e dos indivíduos envolvidos, nas instituições escolares públicas e privadas é o gestor escolar. Cabe a este profissional o papel de administrar, organizar o espaço escolar.

No entanto, uma escola apresenta outros agentes importantes que, por meio de suas relações, ajudarão o educando a construir o conhecimento: alunos, família, professores, corpo pedagógico (bibliotecários, coordenadores, supervisores, psicopedagogos), funcionários e gestores devem estar comprometidos e envolvidos nos processos de aprendizagem que a instituição escolar necessita.

Gerir uma escola é uma tarefa que demanda competência técnica, pois a escola como uma organização, exige conhecimentos administrativos e pedagógicos, é possível observar a carência de gestores com conhecimento e competências para área de gestão. A formação docente muitas vezes não dá condições ao professor de administrar uma escola de forma eficaz. É preciso uma formação voltada para administração escolar e não apenas para sala de aula. Segundo Imbernón (2002) o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes que os tornem capazes de desenvolver uma postura crítica e reflexiva. Ou seja, o professor deve adquirir durante sua formação a capacidade de refletir sobre sua prática educacional e sobre seu papel como docente.

Para tanto, a problemática do trabalho é: Como está a formação do diretor escolar na condução de uma gestão eficaz, numa perspectiva democrática. Esta pesquisa tem como objetivo verificar a formação do diretor escolar para a condução do processo de gestão da escola através de práticas descentralizadoras.

2. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS

A administração escolar por muito tempo teve como base os moldes empresariais, envolvendo apenas aspectos gerenciais e técnico-administrativos com foco na eficiência e eficácia. Com base nisso Fonseca (2013, p.28) relata que:

Os fundamentos gerais da administração escolar estão baseados na Teoria Geral da Administração. A teoria desenvolveu-se no século XX através das escolas clássicas, psicossocial e contemporânea. O primeiro movimento da escola clássica teve início com a consolidação da Revolução Industrial, através da administração científica de Taylor, da administração geral de Fayol e da administração burocrática de Weber.

A adoção generalizada dos princípios de administração parte da premissa de que as práticas na administração em geral poderiam ser aplicadas à direção de qualquer instituição, sem levar em consideração a natureza, os objetivos e o conteúdo político e cultural da mesma. Portanto, não havendo uma atenção aos valores éticos e à dimensão humana da gestão da educação. A administração escolar nos moldes capitalistas contribui para as relações sociais desiguais e de dominação. Baseada nessa concepção, Paro (2010, p.65) acredita que "a utilização racional de recursos para a realização de fins, adquire, na sociedade capitalista, como não podia deixar de ser, características próprias, advindas dessa situação de domínio". Tal concepção nos remete a uma restrita autonomia da escola que ainda está condicionada aos interesses das políticas vigentes.

É importante entender que gerir uma escola não é uma tarefa igual a de administrar uma empresa, pois na escola estamos tratando de

um processo educativo que só pode acontecer quando todos que fazem parte da instituição caminham junto, numa mesma missão.

A visão de uma gestão empresarial dentro da escola só foi modificada com o fim da ditadura militar e as mudanças políticas, sociais e econômicas, desde a década de 1980 aparece nos debates educacionais a gestão democrática e colegiada. A partir daí a gestão escolar sofreria mudanças significativas, como o processo político-pedagógico e a preocupação com a sua democratização que ocorreria no final da década, reforçada posteriormente pela própria Constituição Federal de 1988, bem como pela LDB 9394/96.

O termo gestão vem sendo utilizado no campo da educação com maior frequência a partir dos anos 1990, na busca de superar as lacunas presentes na administração escolar. No entanto, compreender o que a gestão escolar significa e como deve ser aplicada é um desafio entre os profissionais da educação brasileira.

O conceito de gestão escolar numa perspectiva democrática foi sendo desenvolvido por volta da década de 1980, com os movimentos de abertura política no Brasil. Nesse contexto social e político, a consolidação de conceitos e valores voltados para uma educação que envolvia características emancipadoras como a autonomia escolar e a participação da sociedade e da comunidade na dinâmica escolar. Essas características vieram acompanhadas também com o surgimento de Organizações Não Governamentais como escolas comunitárias, associações de bairro e cooperativas.

É através dos princípios básicos de democracia que se dará o processo de construção de uma cidadania emancipadora, autônoma e capaz de integra-se aos processos de tomada de decisão (BRASIL, 2005). Tais princípios encontram-se na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206 e são assumidos no artigo 3, da lei 9.349/96, a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional.

Os tempos atuais se apresentam com uma dinâmica de constante modificação no âmbito

econômico, social e cultural. Luz e et al (2013) destaca que essas mudanças se inserem na educação, especialmente nas escolas da rede pública, trazendo questionamentos e desafios nos quais mostram o despreparo para encontrar respostas.

Assim, no âmbito da gestão escolar, os estabelecimentos de ensino passaram a ser entendidos como um sistema mais aberto e gerido com mais autonomia. As escolas, passaram a desenvolver as suas atividades pedagógicas acrescentando identidade própria com o objetivo de integrar a educação ao contexto social em que estavam inseridas. Dessa forma, foi possível a comunidade se enxergar e participar como protagonistas desse processo, afinal a função social da escola é sempre garantir a autonomia e a emancipação dos indivíduos para a construção de uma sociedade menos desigual.

Segundo Paro (2010, p.205), "a administração escolar que esteja comprometida com a transformação social deve preocupar-se com a reversão dessa situação de irracionalidade em que se encontra a escola em seu interior". Ou seja, para que ela desenvolva uma transformação social é preciso alcançar seus fins educacionais específicos. Ainda segundo esse autor, na escola, a direção e os professores não podem ser comparados com um chefe ou gerente de uma empresa, nem os alunos como matéria-prima, pois o educando tem suas características psicossociais. Podemos perceber que não existe uma aplicação absoluta da administração de empresa na escola. Já no que diz respeito à participação, as decisões nas empresas é uma forma de encontrar estratégias para aumentar a produtividade. Por sua vez, a escola deve assumir um caráter democrático e não autoritário no exercício do poder.

1.2. Estrutura da gestão na escola: uma reflexão sobre a legislação educacional

a gestão da escola é composta tanto pelo diretor como pelos coordenadores pedagógicos, ambos assumem o papel de gestor da escola, porém, com funções diferentes. Cabe o diretor

tratar, além dos assuntos pedagógicos, a parte administrativa e financeira da instituição, já o coordenador pedagógico, os assuntos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

É o gestor ou diretor que responde por todas as questões envolvidas nos processos de organização e tomadas de decisões, entretanto, vale assinalar que o diretor de uma escola democrática não resolve os assuntos da escola de forma centralizada, mas em comunhão com os demais atores que compõem a instituição.

Sendo assim, o gestor de uma escola não deve tomar decisões de forma unilateral com relação às demandas da instituição. Apesar de hierarquicamente o gestor ser o responsável maior pela escola, é necessário que todos participem do processo de tomada de decisões, bem como todos são responsáveis pelo andamento da instituição de forma geral. Segundo Libâneo:

O princípio da autonomia requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, basicamente, os pais, as entidades e as organizações paralelas à escola. A presença da comunidade na escola, especialmente dos pais, tem várias implicações. Prioritariamente, os pais e outros representantes participam do Conselho da Escola da Associação de Pais e Mestres para preparar o projeto pedagógico curricular e acompanhar e avaliar a qualidade dos serviços prestados (LIBÂNEO, 2004, p. 144).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a gestão escolar é mencionada como desafio para essas instituições, o art. 14 da LDB, sugere que uma das formas de se enfrentar este desafio é através da gestão democrática. Nele, está definido que os sistemas de ensino podem e devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica e nas privadas se assim desejarem. Essas normas incluem a participação dos profissionais da educação (professores e todos os que compõem o quadro da escola) no PPP, a participação da comunidade escolar (incluindo as famílias de alunos) e o local (moradores do entorno) nos conselhos escolares.

Art.14

- I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDB).

Note que a participação da família é um ponto importante e que merece destaque no trato da gestão escolar.

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente (FREIRE apud NAVARRO, 2004, p. 7).

Segundo o BRASIL (2005, p.45), "Quanto mais ativa e ampla for a participação dos membros do Conselho Escolar na vida da escola, maiores serão as possibilidades de fortalecimento dos mecanismos de participação e decisão coletivos".

Para tanto, foi preciso pensar num ponto fundamental para se chegar a uma escola de qualidade, a formação do professor que assume a função de gestor, tendo na legislação o aparato legal para alcançar tal objetivo. Como está previsto na LDB de 1996, quando trata dos profissionais da educação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

- II – Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas.

Através dessa ressalva da Lei, podemos perceber claramente a preocupação em formar professores capacitados para assumir o cargo de gestor escolar, sendo, portanto, necessário a formação no Curso de Pedagogia com habilitação, ou possuir uma pós-graduação em uma

área que os qualifiquem para atuar na gestão.

Tal concepção também se faz presente na resolução nº 414/2006 que dispõe sobre o exercício do cargo de direção de estabelecimento de ensino da educação básica no Estado do Ceará quando afirma que:

Art. 1º Para o exercício do cargo de direção de estabelecimento de ensino de educação básica, no Estado do Ceará, será exigida a formação do gestor ou administrador escolar em curso de graduação em Pedagogia.

§ 1º Poderá exercer, igualmente, esse cargo o candidato que tenha cursado outra licenciatura plena, com pós-graduação na área de gestão escolar ou administração escolar.

A mesma resolução aponta em seu artigo 3º que, além da formação citada acima, é necessário que o docente que queira assumir um cargo na direção de estabelecimento de ensino da educação básica tenha experiência de, pelo menos, 3 (três) anos de efetivo exercício de docência. Isso nos mostra a necessidade de um gestor que conheça os aspectos não apenas administrativos, mas pedagógico da escola, possibilitando uma visão mais ampla do mesmo acerca dos assuntos relacionados à aprendizagem dos alunos, contribuindo para uma educação de qualidade, cujo foco é um ensino eficaz.

De acordo com Pimenta e Lima (2011), as propostas educacionais que valorizam a formação dos professores não os consideram mais como meros executores de decisões alheias, mas reconhecem a capacidade de decidir dos docentes, sendo eles sujeitos de sua formação. Todavia, algumas políticas governamentais de formação investem recursos financeiros em programas de formação de professores que têm como finalidade capacitá-los para educar através da perspectiva de resultados, ou seja, quanto mais técnicas e métodos souberem, melhor para o rendimento escolar dos alunos e para os resultados da escola. Pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, conteúdos, métodos,

formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso exploratório e descritivo, de análise qualitativa por meio de entrevistas com questionário semiestruturado. Conforme Yin (2010, p.39), esse estudo é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real”, principalmente quando não se têm definido claramente os limites entre o fenômeno e o contexto.

Segundo André (2005) o estudo de caso envolve três fases: exploratória ou definição de focos de estudo em que o pesquisador irá delinear o objeto de estudo; coleta de dados ou delimitação do estudo, cujo objetivo é determinar os focos da investigação, selecionando os aspectos mais relevantes para a pesquisa, e análise sistêmica dos dados, que estabelece uma relação entre a teoria e a prática.

O estudo foi realizado nas escolas da rede pública predominando o ensino fundamental do 6º ao 9º ano, sendo a área de abrangência a Secretaria Regional VI.

A amostra utilizada no trabalho foi composta por 14 Gestores de escolas públicas do município de Fortaleza, a coleta de dados foi realizada em duas etapas: pesquisa bibliográfica e a realização de uma entrevista semiestruturada voltada para as questões da formação do gestor escolar. Para Minayo (2011, p.64), a entrevista “[...] tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”. Assim, acreditamos que esse instrumento foi capaz de abordar todos os pontos que achamos relevantes apresentar na nossa pesquisa e, com isso, poderemos alcançar os objetivos propostos.

Todas essas etapas foram fundamentais no desenvolvimento da metodologia, e essencial

para a condução da pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação do questionário junto aos 14 gestores das escolas públicas de Fortaleza (CE) possibilitou obter as seguintes informações: Em relação à formação profissional, a totalidade dos gestores possui curso de graduação, sendo 43% desses graduados em Pedagogia e 35% graduados em Licenciaturas.

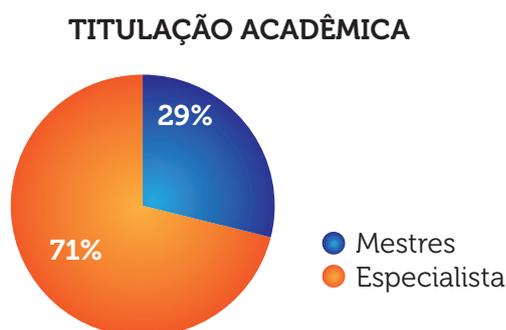
Tabela 01: Formação dos Gestores.

ÁREA DE FORMAÇÃO	QUANTIDADE	%
Pedagogia	6	43%
Licenciatura	5	36%
Bacharelado	-	-
Não informou	3	21%

Podemos perceber que quase 80% dos gestores são licenciados, o que possibilita ter conhecimento da parte pedagógica da escola, no entanto, é preciso verificar se essa formação lhe possibilita compreender a parte administrativa, tanto do que se refere aos assuntos financeiros como burocráticos.

De acordo com Davis e Grosbaum (2005), o gestor deve ser alguém que tenha uma visão global dos problemas da escola e incentive o grupo a pensar e a executar o previsto, apoiando e apontando à equipe a direção certa para superar as dificuldades. É tarefa do diretor despertar o interesse e a vontade de todos, propondo atividades instigantes e motivadoras. Por sua vez, essas atividades devem ser viáveis, pois, dessa forma, o gestor transmitirá a confiança necessária para se alcançar o sucesso.

Gráfico 01: Titulação Acadêmica dos Gestores.



Fonte: autor

Em relação à titulação acadêmica, 71% são Es-

pecialistas e 29% possuem especialização stricto sensu, conforme gráfico 1. Observamos que os gestores pesquisados possuem titulação para atuarem no âmbito da gerencia da escola.

Com base nisso, podemos perceber que existe uma formação continuada por parte dos gestores. O que, sem dúvida, contribui para o exercício da função de forma eficaz. Para que isso aconteça ela deve ser baseada na reflexão e na produção de um conhecimento sistematizado, que, conforme Lima (2004), é capaz de oferecer uma fundamentação teórica articulada com a prática e assim favorecer a criticidade do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade. Essa formação deve fazer parte da vida do profissional, sendo carregadas das experiências de vida do mesmo.

Gráfico 02: Caracterização de um bom gestor.

CARACTERIZAÇÃO DO BOM GESTOR



Fonte: autor

No aspecto da caracterização de um bom gestor 43% acreditam que o bom gestor deve possuir visão sistêmica, 29% devem apresentar capacidade de liderança, 21% identificaram que o gestor precisa ter capacidade de trabalho em equipe, 7% não especificaram a característica do bom gestor.

Sem dúvida uma visão sistema da escola é primordial para o gerenciamento da mesma, pois isso facilitará a resolução dos problemas. Todavia, a visão de um gestor democrático e aberto ao diálogo não foi citado como uma característica positiva, no entanto, para Luck (2001, p.15), "o entendimento de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre o encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto". Ou seja, a gestão precisa atentar para a descentralização de suas

ações, contribuindo, assim, para um trabalho de qualidade.

Gráfico 03: Dificuldades encontradas no exercício da função de gestores.

DIFICULDADES DOS GESTORES



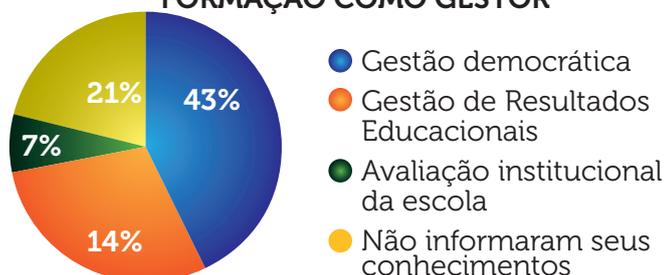
Fonte: autor

O gráfico acima nos mostra que dentre as principais dificuldades encontradas dos gestores no exercício de suas funções: a sobrecarga burocrática, apontada por 72% dos gestores entrevistados, a indisciplina relatada por 14% dos gestores, 7% destacaram a relação com professores e técnicos administrativos e 7% não identificaram as maiores dificuldades.

A grande maioria destacou as questões burocráticas, o que dificulta o desenvolvimento de ações de cunho pedagógico. Segundo Santos (2008, p.12), "a modernidade exige gestores mais dinâmicos, criativos e capazes de interpretar as exigências de cada momento e de instaurar condições mais adequadas de trabalho na escola". Cabe a ele proporcionar um ambiente favorável a práticas descentralizadas, em que todos os atores possam apresentar propostas para a resolução dos problemas da escola.

Gráfico 04: Conhecimentos relacionados à formação como gestor

CONHECIMENTOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO COMO GESTOR



Fonte: autor

No aspecto dos conhecimentos relacionados à formação como gestor 42,9% relata ter conhecimentos referentes a Gestão democrática, 28,6% destacou os conhecimentos referentes a Gestão de Resultados Educacionais, 7,1% informaram que conheciam sobre Avaliação institucional da escola e 21,4% não informaram seu conhecimento no que se refere a formação para gestão.

Percebemos a relevância do conhecimento relacionado a gestão democrática como primordial para o exercício da função de gestor. Vale ressaltar que, apesar dos sujeitos apontarem para a importância de possuir o conhecimento acerca da gestão democrática como fundamental para o exercício da profissão, nem sempre esse modelo descentralizado de gerir a escola é posto em prática, seja pela falta de tempo ou pelo excessivo trabalho burocrático que impedem o gestor realizar reuniões com a comunidade escolar.

Para Libâneo (2001), a concepção democrática e participativa da gestão deve valorizar o desenvolvimento pessoal e o acesso de todos às informações que ajudem nas tomadas de decisões e na sua execução. Todavia, as decisões e os procedimentos necessitam de um acompanhamento para que, posteriormente, possam ser avaliadas pela direção e os membros da equipe escolar.

5. CONCLUSÃO

Esse estudo nos mostrou que o gestor escolar tem um papel fundamental para o desempenho da escola, no entanto, para o desenvolvimento de sua função com qualidade é necessário que tenha qualificação.

A partir dos dados coletados e analisados, percebemos que mesmo possuindo pós-graduação, experiência, maturidade e formação específica na área, é preciso que o gestor esteja em constante processo de qualificação, isso irá possibilitar a superação das dificuldades encontradas durante o exercício da profissão.

É através de uma boa formação inicial e continuada que o gestor conseguirá delegar atribuições, sem, no entanto, deixar de ter o controle de quem executa. Todavia, a formação em licenciatura é necessária para desenvolver um

trabalho pedagógico, esse que deve ser o foco da escola. Possuir uma visão sistemática é fundamental para a condução de uma boa gestão, pois ao ter noção do todo poderá perceber as especificidades do ambiente, contribuindo para democratização do processo de tomada de decisões através da deleção de atribuições.

O Diretor é o responsável por envolver a comunidade escolar em todas as atividades na escola e pelas atividades que ocorrem ao seu redor e afetam diretamente o trabalho da instituição. Cabe a ele proporcionar um ambiente escolar favorável a participação coletiva.

Em uma gestão democrática os dirigentes precisam ter uma visão de futuro, tendo a sensibilidade de perceber a realidade do contexto da escola e dominar os fundamentos pedagógicos da educação. No entanto, é necessário que os diretores disponham de tempo para discutir o trabalho a ser desenvolvido na escola de forma coletiva.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.
- _____/MEC. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos escolares. In: **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília-DF. 2005.
- _____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). **Progestão**. Disponível em: <http://www.consed.org.br/index.php/progestao>. Acesso em: 12 de nov. 2012.
- GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Resolução nº 414/2006**. Disponível em <<http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/RES-0414-2006.pdf>> Acesso em: 19/09/2013.
- DAVIS, C.; GROSBaum, M. W. Sucesso de todos, compromisso da escola. Ceará. SEDUC. In. **Gestão para o sucesso escolar**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005.
- FONSECA, E. O. da. **Os percursos formativos dos docentes que atuam na gestão escolar**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2013.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- _____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIMA, M. S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.
- LÜCK, H., et.al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5.ed. São Paulo, 2001.
- LUZ, A. A. N.; MELLO, L. S. Gestão e formação na educação infantil: construção coletiva de saberes. **Interletras**, volume 3, Edição número 17, abril 2013/ setembro.2013.
- MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.
- NAVARRO, I. P. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania /elaboração Ignez Pinto Navarro... [et al.] Brasília: MEC, SEB, 2004.
- PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica**. 16. ed. São Paulo, Cortez, 2010.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, C. **A gestão Educacional e Escolar para a Modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- YIN, R.K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

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