

A EDUCAÇÃO DIANTE DA CONTEMPORANEIDADE: DIÁLOGOS TEÓRICO-PRÁTICOS E AS METODOLOGIAS EDUCACIONAIS

**MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO
ALLAN DOUGLAS ALVES SANTIAGO
JOSÉ FÁBIO BEZERRA DA SILVA
FLÁVIO FRANKLIN FERREIRA DE ALMEIDA
(ORGANIZADORES)**



Rfb
Editora

**A EDUCAÇÃO DIANTE DA
CONTEMPORANEIDADE:
DIÁLOGOS TEÓRICO-PRÁTICOS
E AS METODOLOGIAS
EDUCACIONAIS**



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de
responsabilidade do(s) autor(es).
Esta obra está licenciada com uma Licença
Creative Commons Atribuição-SemDerivações
4.0 Internacional.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)
Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA
Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP
Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar
Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA
Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro
Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF
Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ
Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF
Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA
Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE
Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-Uel
Prof.^a Dr^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA
Prof.^a Dr^a. Dayse Marinho Martins-IEMA
Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM
Prof.^a Dr^a. Elane da Silva Barbosa-UERN
Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Marcos Vitor Costa Castelhana
Allan Douglas Alves Santiago
José Fábio Bezerra da Silva
Flávio Franklin Ferreira de Almeida
(Organizadores)

A EDUCAÇÃO DIANTE DA CONTEMPORANEIDADE: DIÁLOGOS TEÓRICO-PRÁTICOS E AS METODOLOGIAS EDUCACIONAIS

1ª Edição

Belém-PA
RFB Editora
2023

© 2023 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2023 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
91 98885-7730

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12, Nazaré, Belém-PA,
CEP 66035065

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Souza

Diagramação

Worges Editoração

Revisão de texto e capa

Organizadores

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Produtor editorial

Nazareno Da Luz

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

E24

A educação diante da contemporaneidade: diálogos teórico-práticos e as metodologias educacionais / Organizadores Marcos Vitor Costa Castelhana, Allan Douglas Alves Santiago, José Fábio Bezerra da Silva, et al. – Belém: RFB, 2023.

Outro organizador: Flávio Franklin Ferreira de Almeida

308 p., fotos.; 16 X 23 cm

Livro em pdf

ISBN: 978-65-5889-562-6

DOI: 10.46898/rfb.7e5fee64-f01d-42e5-8c8e-2957a44c0e75

1. Educação. I. Castelhana, Marcos Vitor Costa (Organizador). II. Santiago, Allan Douglas Alves (Organizador). III. Silva, José Fábio Bezerra da (Organizador). IV. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO 1 CONCEPÇÃO DOS CUIDADORES SOBRE SUAS ATRIBUIÇÕES NA ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM OS SUJEITOS ENVO- LVIDOS NO PROCESSO ESCOLAR	11
CAPÍTULO 2 DESAFIOS E DIFICULDADES ENCONTADOS PELOS EDUCAN- DOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA ELABORAÇÃO DE SUAS TE- SES: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO	25
CAPÍTULO 3 DISCIPLINA METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO: UMA BARREIRA A SER VENCIDA POR MUITOS ALUNOS.....	37
CAPÍTULO 4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFAN- TIL: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE QUALIDADE.....	51
CAPÍTULO 5 OS SABERES PEDAGÓGICOS NECESSÁRIOS À AUTONOMIA DOCENTE	63
CAPÍTULO 6 A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE E O USO DA INTERNET E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZA- GEM.....	75
CAPÍTULO 7 AVALIAÇÃO ESCOLAR: UM DIALOGO ENTRE PROFESSOR E ALUNO	89
CAPÍTULO 8 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFAN- TIL.....	101
CAPÍTULO 9 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO ESCO- LAR	117

CAPÍTULO 10	
SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA EM SÃO BENTO - PB	133
CAPÍTULO 11	
OS EFEITOS DA INDISCIPLINA ESCOLAR NAS SERIES INICIAIS MARCADOS PELA ESTRUTURA FAMILIAR	155
CAPÍTULO 12	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A SUA IMPORTÂNCIA NOS MEIOS CONTEMPORÂNEOS	175
CAPÍTULO 13	
ABANDONO E REPROVAÇÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MARIZÓPOLIS - PB: REFLEXOS DA CRISE SANITÁRIA DA COVID-19	187
CAPÍTULO 14	
O IMPLEMENTO DE LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E SEUS DESAFIOS PARA A GESTÃO EDUCACIONAL LATINOAMERICANA	203
CAPÍTULO 15	
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A UTILIZAÇÃO DAS TICS EM SALA DE AULA REGULAR E EAD NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA PERANTE OS IMENSOS DESAFIOS DO ENSINO HÍBRIDO EM TEMPOS PANDÊMICOS.....	211
CAPÍTULO 16	
A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO PROCESSO EDUCACIONAL DA CRIANÇA.....	223
CAPÍTULO 17	
A PESQUISA CIÉNTIFICA ENVOLVENDO HUMANOS E EVOLUÇÃO DOS PADRÕES ÉTICOS ADOTADOS PELO BRASIL	245
CAPÍTULO 18	
BIG DATA, BLOCKCHAIN E EDUCAÇÃO, VIABILIDADES PARA O FUTURO	263

CAPÍTULO 19	
O PROCESSO DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NA EAD E/OU EDUCAÇÃO ONLINE	287
ÍNDICE REMISSIVO.....	302
SOBRE OS ORGANIZADORES	305

APRESENTAÇÃO

A educação se apresenta em constante transformação ao longo da história da humanidade, consolidando variadas teorias, práticas e metodologias em face dos contextos educativos, fomentando reflexões e discussões necessárias através das contingências intrínsecas dos tempos contemporâneos. Nesse sentido, o livro aqui exposto reúne um conjunto de artigos científicos em formato de capítulo de livro objetivados em reflexões, aplicações metodológicas e revisões atreladas as discussões sobre os panoramas educacionais na contemporaneidade.

Marcos Vitor Costa Castelhana

CAPÍTULO 1

CONCEPÇÃO DOS CUIDADORES SOBRE SUAS ATRIBUIÇÕES NA ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO ESCOLAR

Valquiria Dutra de França¹

¹ Doutoranda em Ciências da Educação, World University Ecumenical.

RESUMO

A Declaração de Salamanca foi um divisor de águas para a Educação a Especial Inclusiva, pois a inseriu como “educação para todos”; possibilitando que crianças, jovens e adultos com deficiência e “necessidades educacionais especiais” tivessem acesso a sala de aula no ensino regular. A escola inclusiva tem o papel de diminuir as barreiras que dificultam o acesso da pessoa com deficiência ao ambiente escolar. Alguns alunos com deficiência necessitam de um cuidador para auxiliá-los na realização de suas atividades no ambiente escolar, quando não possuem autonomia para realizá-las sozinho. A presença desse profissional na escola está assegurada pela Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (1998) -PNE-PI, pela Lei 13.146/2015- Lei Brasileira de Inclusão - LBI, entre outras. Esta pesquisa de campo possui abordagem quanti-qualitativa, foi realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Afonso Manoel da Silva em São Bento-PB, em 23 de março de 2022, foi aplicado um questionário para coleta de dados com os sete cuidadores da escola, com o objetivo de conhecer a concepção do cuidador escolar e a sua relação com os sujeitos envolvidos no ambiente escolar. Após a análise e discussão dos dados, constatou-se que os cuidadores escolares entendem a essência de sua função, mas não compreendem até onde podem contribuir com o professor da sala regular no processo de ensino - aprendizagem. No que diz respeito a relação com alunos, professores e família, dá-se de maneira harmônica e amigável.

PALAVRAS-CHAVES: Cuidador. Ensino Regular. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a Educação Especial na perspectiva Inclusiva vem lutando para conquistar um espaço significativo no cenário educacional brasileiro. Portanto, um dos grandes desafios enfrentados pelos sistemas de ensino é o de lidar com as deficiências e as diversas necessidades educacionais específicas dos discentes no ensino regular na rede pública de ensino de forma responsável, proporcionando não só a integração, mas também a inclusão dos mesmos no processo de ensino - aprendizagem.

Incluir é mais do que garantir o acesso dos alunos na escola, é eliminar os obstáculos que limitam a permanência do educando na sala de aula como também a sua participação no processo de aprendizagem significativa dentro do processo educacional. São público alvo da Educação Especial os educandos com deficiência intelectual, física, auditiva, visual e múltipla, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades e superdotação.

É preciso que a Escola se adapte e ofereça condições para garantir a todos os estudantes acessibilidade da infraestrutura, recursos tecnológicos e metodologias assistivas, forma de avaliação apropriadas, currículo adaptado e profissionais de apoio (cuidadores) entre outros, para garantir que todos os estudantes tenham as mesmas possibilidades que a escolarização oferece em todas as suas etapas.

O cuidador escolar é o profissional responsável por acompanhar os alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas no desenvolvimento de suas atividades escolares, quando os mesmos não possuem autonomia para realizá-las sozinhos durante o período das aulas na sala regular, como também, garantem a esses educandos segurança, bem-estar e melhor adaptação no ambiente escolar.

Neste contexto, o presente artigo tem por objetivo mostrar a concepção dos cuidadores e a sua relação com os envolvidos no cotidiano escolar na sala de aula regular em uma Escola Municipal Afonso Manoel da Silva em São Bento-PB.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na Tabela 1 - Perfil dos cuidadores: apresenta as respostas dos cuidadores aos questionamentos sobre: sexo, idade, formação, tempo de atuação como cuidador, formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação

Sexo		Idade	Tempo de atuação				
M	F	24,27,28,38,40,49,54	1 semana	1 mês	1 ano	2 anos	3 Anos
14% (n=1)	86% (n=6)	14%(n=1) em cada faixa etária	15% (n=1)	14%(n=1)	14% (n=1)	14% (n=1)	43% (n=3)
Formação			Formação continuada pela SEMED				
Ensino Fundamental Completo		43%(n=3)	Sim 86%(n=6)				
Ensino Fundamental Incompleto		15% (n=1)	Não 14%(n=1)				
Ensino Médio Completo		14%(n=1)					
Ensino superior em andamento		14%(n=1)					
Pós-graduação		14%(n=1)					

Fonte: pesquisa empírica realizada em 23 de março de 2022.

Para traçar o perfil dos cuidadores da escola pesquisada, pode-se destacar através do gráfico que a grande maioria dos cuidadores que atuam nessa instituição escolar, pertencem ao sexo feminino. Evidenciando-se 86% (n=6) de presença do sexo feminino e apenas 14%(n=1) do sexo masculino.

Os autores Giacomini *et al* (2005), ressaltam que o ofício de cuidar não é relativo apenas da figura feminina; a essa foi atribuída por questões histórico-culturais, o que levou a associar a mulher ao mundo do cuidado. Dessa forma, muitas mulheres se tornaram cuidadoras de pessoas com deficiência, acamados, idosos, crianças. A ocupação de cuidador perpassa por todas as fases da vida de uma pessoa, primando sempre pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, “educação”, cultura, recreação e lazer da pessoa assistida.

Quando questionados quanto ao tempo de atuação como cuidador, 43%(N=3) respondeu ter 3 anos de trabalho, os demais 57%(n=4) a maioria da amostra, possuem entre uma semana a dois anos de atuação, o que demonstra que possuem pouca experiência no ofício de cuidador.

Nesse sentido, experiência é, de fato, decisiva, conforme Shiroma (2003, p. 03): “[...] conhecimento experiencial designado como conhecimento construído ‘na’ e ‘pela’ experiência. Esse ofício está ligado a escola, espaço de sistematização de conhecimentos, não sendo possível desassociá-lo dos aspectos pedagógicos na educação desses educandos. Sendo assim, o cuidador precisa ter pelo menos o mínimo de conhecimento sobre o processo de inclusão.

No que diz respeito a formação dos cuidadores, pode - se observar através do gráfico que 43%(n=3) dos mesmos que possuem o ensino fundamental completo, e 15%(n=1) possuem ensino fundamental incompleto, totalizando 58%(n=4) da amostra com

apenas com o ensino fundamental. Os demais participantes possuem ensino médio 14%(n=1) em nível profissionalizante - técnico em enfermagem, ensino superior em andamento 14%(n=1) e apenas 14%(n=1) dos participantes possui ensino superior com graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia.

A Lei 13.146/2015 Lei Brasileira de Inclusão (LBI) também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegura a oferta de profissionais de apoio (cuidadores) para os alunos com deficiência, no entanto não especifica a o nível de formação para desempenhar determinada função.

O empobrecimento nas questões pedagógicas divulgadas pelos documentos orientadores e normativos das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, como a redução da exigência de qualificação, as formações superficiais, contribui para uma proposta de educação pouco alicerçada nos aspectos pedagógicos. Segundo Shiroma (2003), vem causando desintelectualização dos profissionais envolvidos no processo inclusivo nas instituições de ensino, o que também é evidenciado nos cuidadores.

Foi indagado aos cuidadores participantes da pesquisa se a Secretaria Municipal de Educação oferece capacitação para o trabalho com os alunos que possuem deficiência. A maioria da amostra 86% (n=6) respondeu "sim", o I Encontro de inclusão, como o tema "São Bento na luta pela pessoa com deficiência - Deficiente é o seu preconceito" e II Encontro de inclusão Social como o tema Deficiente é o seu preconceito" e 14%(n =1) respondeu não.

De acordo com a, Lei 13.146/2015 Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu artigo 28, é de incumbência do poder público assegurar "formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, tradutores e intérpretes da Libras.

Demonstrando assim, que o município de São Bento se encontra de acordo com o que estabelece a LBI quando oferece aos cuidadores capacitação e eventos sobre inclusão (BRASIL, 2015).

A Tabela 2 - Concepção do cuidador sobre suas atribuições foi construída com as respostas que foram marcadas conforme as alternativas de 1 a 11 mencionadas abaixo:

	Nº	%
1.Auxilia na locomoção ou outras em limitações de ordem motora.	7	100%
2.Auxilia na higiene do aluno, garantindo que ele esteja sempre limpo	7	100%
3.Auxilia na alimentação, caso o aluno não possua autonomia.	7	100%
4.Auxilia na recreação e lazer .	6	86%
5.Auxilia na orientação e compreensão das tarefas.	7	100%
6.Auxilia no aprendizado ao copiar a matéria ou, ler , caso o aluno não possua autonomia.	5	71%
7.Auxiliar o professor na elaboração de atividades pedagógicas.	7	100%
8. Auxiliar na elaboração e aplicação de avaliações.	5	71%
9.É responsável por apresentar relatórios e/ou portfólio à Secretaria de Educação.	2	29%
10.É responsável pela elaboração de atividades pedagógicas diárias .	5	71%
11.É responsável pela elaboração e aplicação de avaliações	0	0%

Fonte: pesquisa empírica realizada em 23 de março de 2022.

A tabela acima mostra o consolidado referente as 11 afirmativas que foram sugeridas pela pesquisadora como sendo atribuições do cuidador. Esses assinalaram ao lado das assertivas que na sua concepção, consideram como sendo suas funções.

Nas afirmativas (1,2,3,5 e 7) todos os cuidadores 100%(n=7) da amostra assinalaram como sendo funções do cuidador: auxiliar na locomoção ou em outras limitações de ordem motora, na higiene do aluno, garantindo que ele esteja sempre limpo, na alimentação, caso o

não aluno possua autonomia, na orientação e compreensão das tarefas e auxiliar o professor na elaboração de atividades pedagógicas.

No que se refere as assertivas (1,2,3,5) A resposta dos 7 participantes da pesquisa nessa categoria, encontra-se de acordo com o artigo 3º inciso XIII da Lei [13.146/2015](#). LBI- Lei Brasileira de Inclusão que assegura um profissional de apoio escolar para desempenhar atividades de alimentação, higiene e locomoção do aluno com deficiência. No entanto, a alternativa de nº (7) que 100% dos participantes sugere como atribuição do cuidador: auxiliar o professor na elaboração de atividades pedagógicas, não condiz com a função do cuidador, pois trata-se de a função do professor regente, elaborar estratégias para os alunos que apresentarem menor rendimento escolar, conforme o artigo 13, inciso IV da Lei 9.394/96 LDB (BRASIL,1996).

A afirmativa de nº (4) auxilia na recreação e lazer obteve 86% (n=6) das opiniões dos cuidadores, apenas 14% (n=1) não concorda com essa função, no entanto , se o estudante não tiver autonomia para participar das atividades de recreação e lazer, também terá que ser assistido pelo cuidador, conforme a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência o profissional de apoio deve acompanhar o estudante nos ambientes escolares nas atividade em sala de aula, no pátio, na segurança, como também em atividades extraclasse (BRASIL,2009).

As opções sugeridas de nº (5,8 e 10) que 71%(n=5) da amostra corresponderam: auxilia na orientação e compreensão das tarefas, na elaboração e aplicação de avaliações e é responsável pela elaboração de atividades pedagógicas diárias foram apontadas por 71%(n=5) da amostra. Dessas opções, apenas a de nº (5) ajudar nas orientação e compreensão das tarefas condiz como atribuição do cuidador, que deve auxiliar o estudante no cumprimento de atividades na sala de aula. Conforme artigo 3º inciso XIII da LBI (2015), o cuidador “[...] atua

em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária em todos os níveis e modalidades de ensino[...]” excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (BRASIL,2015).

As demais, assertivas de nº (8, e 10) não são de responsabilidade do profissional de apoio ao aluno com deficiência pois se referem de atribuições docentes como a avaliação e elaboração de atividades pedagógicas diárias que são previstas no planejamento do professor que têm como incumbência de “zelar pela aprendizagem dos alunos” como assegura o artigo 13, inciso III da LDB (BRASIL,1996).

Apenas 29%(n=2) dos sujeitos entrevistados entendem que a alternativa nº (9) é de responsabilidade do profissional que presta cuidados ao estudante com deficiência apresentar relatórios e/ou portfólio à Escola ou à Secretaria de Educação, conforme sejam solicitados. Estão, entre as atribuições deste profissional em sua rotina de trabalho, ações como o cuidado, o acompanhamento na locomoção e nas atividades em sala de aula, cabendo-lhes a responsabilidade de apresentar relatórios e/ou portfólio constantes à Unidade Escolar e a Secretarias Municipais de Educação, desde que estejam preestabelecidos pelo município (BARBOSA; ALMEIDA; NASCIMENTO, 2018).

Como já mencionamos anteriormente 71%(n=5) dos sujeitos dessa amostra, assinalaram a opção nº (8) por entenderem que poderiam ajudar na elaboração e aplicação de avaliações, no entanto, nenhum dos 7 participantes assinalou a de nº (11), por entenderem que não são responsáveis pela elaboração e aplicação de avaliações, estando corretos, por essa atribuição ser privativa do professor, conforme artigo 13 inciso V da LDB (BRASIL,1996). Portanto, pode-se inferir que os profissionais de apoio dos discentes com algum tipo de deficiência, que atuam nos lócus da pesquisa compreendem que a essência de sua função está na prestação do cuidado e no auxílio ao

estudante. No entanto, ainda não sabe mensurar até onde suas práticas podem contribuir para com as práticas pedagógicas do professor da sala de aula regular para que o processo de inclusão do aluno seja efetivado.

A Tabela 03 - foi composta com as respostas dos cuidadores para a pergunta com é a sua relação com os alunos, pais e professores na escola em que trabalha?

Com o aluno		Com o professor		Com a família		
Boa	Ótima	Boa	Ótima	Regular	Boa	Ótima
29% (N=2)	71% (N=5)	29% (N=2)	71% (N=5)	14% (N=1)	29% (N=2)	57% (N=4)

Fonte: pesquisa empírica realizada em 23 de março de 2022.

O cuidador (a) avalia a relação com o aluno no cotidiano escolar, onde 71% (n=5) afirmou ter uma ótima e 29% (n=2) boa relação com o aluno ao qual ele auxilia.

Um bom relacionamento é de fundamental importância para que os alunos com deficiência se sintam acolhidos no ambiente escolar. A tabela acima mostra o relacionamento do cuidador com os alunos, professor e com a família.

A disponibilização do cuidador e a relação favorável entre aluno - cuidador é de fundamental importância para favorecer o ingresso, a permanência, a aprendizagem e o progresso no contexto escolar, desses educandos, assegurando, assim, a efetivação do direito básico à educação garantido constitucionalmente. É importante

destacar que esse profissional ao prestar seus cuidados visa suprir as necessidades de apoio as atividades da vida diária e prática dos alunos que apresentam alguma limitação funcional ou deficiências específicas em suas atividades na sala de aula comum e em atividades extraclasse no cotidiano escolar (BARBOSA; ALMEIDA; NASCIMENTO, 2018).

A relação com os professores das salas de aula regulares, foi avaliada como “ótima” equivalendo a 75% da amostra (n=5), 29% em “boa” (n= 2.)

O cuidador de alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas desempenha suas funções em parceria com o professor nas salas de aulas do ensino regular. Essa é uma realidade indiscutível, pois o professor não possui condições de trabalho que lhe permitam atender a todas as demandas da sala de aula, uma vez que, os educandos com deficiência necessitam de um apoio maior para que sejam amenizadas as barreiras (arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais) no ambiente escolar, o que impossibilita que o professor exerça essa função sozinho. Portanto torna-se imprescindível que o professor e o cuidador estabeleçam uma relação harmoniosa na sala de aula, para que assim, possa ser efetiva uma prática pedagógica mais inclusiva, visando garantir os direitos de aprendizagens dos alunos com deficiência ou com necessidades educacionais específicas (BARBOSA; ALMEIDA; NASCIMENTO, 2018).

Quando inqueridos quanto a relação que estabelecem com a família do aluno, os cuidadores responderam como ótima, em sua maioria 57%(n=4), os demais a classificaram como boa 29%(n=2) e,14%(n=1) como regular.

Os pais externam credibilidade na atuação do cuidador (a) na escola, de acordo com Barbosa; Almeida; Nascimento (2018),ao afirmarem que a sua função vai contribuir para o desenvolvimento

escolar do seu filho (a), salientando a inclusão na sala regular e nos diversos ambientes educacionais, afirmando que o cuidador (a) ajuda a conviver melhor com as dificuldades pedagógica no cotidiano escolar, motivando-os nas atividade escolares, proporcionam oportunidades iguais para os possuem algum tipo de deficiência ou necessidades educacionais específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando uma melhor compreensão sobre o processo de inclusão e a eliminação das barreiras que dificultam esse processo no ambiente escolar para os educandos com deficiência ou necessidades educacionais específicas, realizou - se esta pesquisa com o objetivo de conhecer a concepção do cuidador escolar e a sua relação com os alunos, professores e a família dos discentes.

A Escola pesquisada pertence a Rede Municipal e assume o compromisso atender as orientações da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva Inclusiva (2008) e da Resolução CNE/CEB 2/2001, garantindo a oferta de matrículas nas escolas da rede municipal para os alunos com deficiência como também disponibilizando o profissional de apoio(cuidadores) aos estudantes que precisam de ajuda para executar atividade de locomoção, alimentação, higiene, melhorado a autonomia desses educando no ambiente escolar.

Após a análise dos dados, contatou-se que esses profissionais compreendem que a essência de sua função está na prestação do cuidado e no auxílio ao estudante. No entanto, ainda não sabem mensurar até onde suas ações podem contribuir com a metodologia do professor da sala de aula regular na construção do conhecimento dos educandos. A maioria dos sujeitos da pesquisa também consideram como atribuição de sua função a elaboração de atividades pedagógicas diárias, a

orientação e a compreensão das atividades escolares, como também auxiliar na elaboração e aplicação de avaliações. Esse entendimento perpassa suas atribuições e adentra as atribuições dos docentes que são os responsáveis pela elaboração da proposta pedagógica que será executada em sala, estabelecendo estratégias e metodologias que possam chegar ao entendimento de todos, zelando pela aprendizagem significativa de todos os educandos.

Diante do exposto, pode observar que há um empobrecimento na concepção desses profissionais com relação as questões pedagógicas, o que pode ser explicado pelo fato que a maioria dos profissionais envolvidos na pesquisa possuem pouca escolaridade para atuarem como cuidadores escolares. Isso se explica pelo fato que, ainda não é exigida pela Lei 13.146/2015- LBI Lei Brasileira de Inclusão a formação mínima para exercer a função de cuidador escolar. E também porque a função de cuidador ainda não é reconhecida como profissão, o que dificulta encontrar pessoas que se disponibilizem a exercer a função, uma vez que são 40h de trabalho e a remuneração é a mínima exigida por lei.

No tocante as relações estabelecidas pelo cuidador no ambiente escolar com os alunos, professores e família, constatou-se que ocorrem de maneira amigável e de forma harmoniosa o que é de fundamental importância para que os alunos se sintam acolhidos e permaneçam no ambiente escolar, fazendo com os alunos e a família se sintam mais aconchegados no ambiente escolar.

No entanto, torna-se essencial a formação continuada na formação desses profissionais, para os mesmos possam melhorar sua prática no ambiente escolar e que possam contribuir com a permanência, aprendizagem e a progressão do educando com deficiência no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, V.M. da S.; ALMEIDA, M.B.de; NACIMENTO, S.V.do. **O papel do cuidador (a) no contexto da Educação Inclusiva: O caso do município Campina Grande (PB)** 2018. <<https://editorarealize.com.br/revista/conedu/trabalhos-pdf>>. Acesso em: 29 de abr. de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

_____. **Decreto 6.949, 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em : <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/23454287/artigo-27-do-decreto-n-6949-de-25-de-agosto-de-2009>. Acesso em 22 de abr. 2022.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 23 abr. de 2022.

GIACOMIN, K.C.; UCHÔA, E.; FIRMO, J.O.A. et al. **Projeto Bambuí: um estudo de base populacional da prevalência e dos fatores associados à necessidade de cuidador entre idosos**. *Cad. Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 80-91, jan-fev. 2005.

SHIROMA, E.O. **Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor?** Intermeio, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/det_referencia.php>. Acesso em: 23 abr. de 2022.

CAPÍTULO 2

DESAFIOS E DIFICULDADES ENCONTADOS PELOS EDUCANDOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA ELABORAÇÃO DE SUAS TESES: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Valquíria Dutra de França

RESUMO

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* abrem caminhos para o mundo acadêmico através de novas descobertas realizadas através de pesquisas. As teses no meio acadêmico funcionam como um instrumento de comunicação científica capaz de apresentar uma investigação independente e original. Sua principal finalidade é demonstrar que o candidato a um título acadêmico é capaz de produzir cientificamente. A titulação vai depender de seu desempenho na construção de sua tese. Diante de tais circunstâncias, o objetivo dessa pesquisa é elucidar os desafios e dificuldades enfrentadas pelos doutorandos na construção de suas teses.

PALAVRAS - CHAVE: Pós-graduação. Tese. Titulação. Desafios. Dificuldades.

1 INTRODUÇÃO

A tese consiste num trabalho científico realizado em curso de doutorado que tem como objetivo principal argumentar para justificar, convencer, persuadir e influenciar, levando à produção de novos conhecimentos e, conseqüentemente, contribuir para a ampliação de áreas científicas. A tese pode resultar de um estudo teórico, bem como pesquisas de campo ou de experimentação. Na tese, procuramos formar a opinião do leitor a respeito da verdade ou da falsidade de uma ideia, objetivando convencê-lo por meio de razões e em face das evidências das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente.

Por ser uma investigação científica, a mesma deve discorrer sobre suas novas descobertas e comprovar sua contribuição e aplicabilidade no mundo acadêmico. Durante essa etapa, os alunos de pós-graduação, mais especificamente os doutorandos, para poder receber sua titulação de doutor, precisam passar por essa

etapa. Nessa fase, faz-se necessário a escolha de um tema delimitado sob a orientação de um professor para acompanhá-lo durante todo o processo de investigação e tessitura de sua tese. Diante da circunstância apresentada, surge o objetivo dessa pesquisa: quais os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos doutorandos durante a construção de sua tese? Para argumentar essa problemática, far-se-á a revisão da literatura através de autores como Alves (2007), Viera (2008), Pereira; Poupá (2016) entre outros, que auxiliarão nessa tarefa, dando embasamento teórico a luz da literatura pertinente sobre a temática em discussão.

2 DESAFIOS E DIFICULDADES ENCONTADAS PELOS EDUCANDOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE SUAS TESES

2.1 ETIOLOGIA E CONCEITO DA PALAVRA TESE

A palavra tese possui sua etimologia de origem grega *tésis* (ação de pôr, de colocar), é originária da Idade Média (século XIII), época em que os que aspiravam a ocupar um cargo de docência em alguma faculdade de Filosofia ou Teologia deviam apresentar uma tese perante uma banca examinadora. A mesma abordava um único tema, apropriava-se da pesquisa científica e instrumentos da área em que se situava, para tentar solucionar um problema fundamentado na evidência dos fatos e na coerência da análise dos dados observados (PRODANOV; FREITAS, 2013). De acordo com o dicionário eletrônico Houaiss (2009), a palavra “tese”, do grego (*tésis*), indica posição ou proposição que se expõe ou que pode ser apresentada, ou defendida, onde é exposta uma conclusão mantida por raciocínio que foi comprovado cientificamente.

Tanto nos cursos de graduação, quanto nos de pós-graduação, mestrado ou doutorado, torna-se necessário o trabalho de conclusão de curso: dissertação, tese para obtenção do diploma ou certificação. A produção do conhecimento exige do autor certa organização do seu texto, pois quanto mais elevada for a etapa acadêmica maior a exigência. Para Freitas (2006, p. 216) “A tese é parte indissociável da formação de um pesquisador, e que este será um elemento multiplicador onde quer que ele esteja: na academia, no laboratório, na empresa, no governo, nas comunidades científicas. ” Ela se prolongará durante a vida, não acaba ali durante a defesa para uma banca qualificada, perdura até quando estiver validade como uma verdade científica.

Os relatórios de pesquisa nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que são de

longa duração, em média de 48 meses, como o mestrado e o doutorado, são chamados de dissertação e tese. Sendo a dissertação realizada para a obtenção do título de mestre, com as exigências menores, insere pesquisador no mundo científico; e a tese para a obtenção do título de doutor.

De acordo com Silva e Menezes (2005), a distinção entre elas se dá através do nível de abordagem, onde a tese discorre sobre os achados de uma investigação ainda mais aprofundada do que a dissertação, apresentando uma temática inédita, com um único ponto de vista, usando metodologia científica experimental, e uma contribuição do pesquisador com uma pesquisa original. Enquanto a dissertação sistematiza os conhecimentos; a tese contribui com uma nova descoberta, ou uma nova visão de uma velha temática que se renova através da pesquisa, servindo de intervenção para determinada situação, e contribuição para o progresso da ciência. Para Prodanov e Freitas ((2013, p.172) as produções científicas produzidas no doutorado “[...] caracterizam-se pelo domínio do assunto, pela capacidade de

sistematização e de pesquisa e pelo poder criador, além de serem mais sofisticados e exigentes, tanto pela elaboração e redação quanto pelo aparato técnico”.

A tese representa uma tentativa muito especial de discutir o problema e a hipótese de investigação e responder a questionamentos. É um trabalho de conteúdo original, de profunda reflexão no tratamento das questões teóricas, é de alto nível de qualificação. Representa o resultado de um experimento ou a exposição de um estudo científico de tema bem-delimitado, revela sua cientificidade pelo uso correto do método científico e por contribuir para o avanço do conhecimento científico na área de especialização escolhida (MAGNANI, 1993).

Ela está no mais alto nível da pesquisa, é um tipo de estudo que levanta hipóteses soluciona problemas, argumenta, apresenta evidência dos fatos, com o propósito de comprovar se as hipóteses levantadas são verdadeiras ou se são falsas; requerendo não só que seja feita a exposição e a explicação do material que foi coletado, mas também a análise e interpretação dos dados. Para Marconi; Lakatos (2014) o pesquisador ao escrevê-la deve usar da criatividade e habilidade para escrever o trabalho como também para apresentar soluções pertinentes para o problema apontado.

Além da obediência a essa obrigatoriedade de execução da tese, esse tipo de produção científica para obtenção dos títulos de doutor; conforme Alves (2007), a função precípua da universidade é articular o ensino e a pesquisa, para que os mesmos cumpram o papel político-social na formação de cidadãos críticos e reflexivos, para que assim, possa associar à teoria à prática, sendo agentes construtores e modificadores de sua realidade através da pesquisa científica.

2.2 A TESSITURA DA TESE

Os trabalhos de investigação científica são desenvolvidos recorrendo a um conjunto de três etapas, segundo Pereira; Poupa (2016) A conceptualização que faz a identificação do problema, a exploração e a formulação do mesmo; a construção desenvolve o modelo de análise e a verificação recolhe informações, a análise as conclui. O processo de investigação tem dois momentos distintos e complementares que são a elaboração do estudo e a apresentação dos resultados. O primeiro inclui a formulação e a resolução de um problema; o segundo consiste na redação da exposição do trabalho realizado e das conclusões obtidas.

O documento resultante de uma investigação é estruturado de acordo com uma sequência que obedece a regras precisas; seja ele uma tese, uma dissertação, é um documento formal. Conforme Pereira; Poupa (2016) é estruturado, geralmente, em três níveis: capítulos, seções e subseções. Por definição, utiliza-se um só nível para o índice, enquanto que o sumário deve ser mais detalhado.

A tese propriamente dita é iniciada com o embasamento teórico que apresenta uma exposição do problema, definindo os objetivos do estudo conduzindo em geral, ao estabelecimento de hipóteses. Na metodologia descrevem-se as técnicas estatísticas utilizadas para a verificação das hipóteses, a definição das amostras e os instrumentos utilizados, assim como os procedimentos de administração de questionários, se os houver. O texto conclui com a apresentação dos Resultados, onde é feita a verificação das hipóteses apresentadas no início; síntese dos resultados obtidos, sendo uma secção referente às limitações do estudo; e outra com recomendações para pesquisas futuras. A Bibliografia deve ser apresentada de forma

ordenada e respeitar normas da ABNT ou NB-66 contendo a lista das obras consultadas para a elaboração do trabalho (VIEIRA, 2008).

2.3 DIFICULDADES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA TESE

Por ser vista como o um dos mais importantes trabalhos científicos, no mundo acadêmico, a tese de doutorado, precisa atingir um nível de exigência muito maior que os demais trabalhos. Ela precisa solucionar um problema, ou apresentar uma solução para um problema investigado, ou um fato novo ou uma nova descoberta, representando um avanço para várias áreas das ciências. Além da importância científica, a tese serve como critério significativo para avaliação de qualidade entre as universidades. É através dela que o doutorando expressa a defesa do seu ponto de vista, sua opinião, o seu posicionamento através da tessitura de um texto argumentativo. E para isso, faz-se necessário que o pesquisador tenha conhecimento de sua língua padrão para que consiga expressar-se através de uma linguagem clara e objetiva. Pois torna-se portador de informações e conhecimentos por meio da escrita, que segundo Machado; Bianchetti, (2000, p.31) é “a ginástica do intelecto, o ápice da atividade intelectual, um ato essencialmente manual, artesanal.”

No entanto, mesmo tendo concluído todas as etapas da educação básica, da educação infantil ao ensino fundamental, os discentes chegam na educação superior e posteriormente nos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) sem terem desenvolvido as habilidades e competência necessárias para o desenvolvimento da escrita dentro dos padrões da norma culta. De modo que os estudantes de pós-graduação, salvo algumas exceções, ainda não conseguem escrever com facilidade, sem sofrimento; pois para muitos escrever é uma tortura ,o que pode levar a crises psíquicas e comprometer a

saúde física e as relações interpessoais durante a construção da tese. Nesse sentido, Bianchetti; Machado (2002) afirmam que quinze anos ou mais de estudos da Língua Portuguesa, não foram suficientes para o desenvolvimento de sua escrita própria:

[...] de modo que eles não conseguem escrever com facilidade, nem razoavelmente, nem corretamente, [...] é fácil constatar essas teses no meio acadêmico entre bons profissionais [...], podemos insistir, sem equívoco, que 15 anos de língua portuguesa não habilitaram para escrever (BIANCHETTI; MACHADO, 2002, p 52-53.)

Os pós-graduandos em sua grande maioria, têm dificuldades e limitações para escreverem suas teses, pois escrever é algo mais do que juntar as palavras, descrever gráficos e tabelas. Na escrita acadêmica além de saber dar sentido as frases e orações, utilizando corretamente as normas de ortografia, regência, concordância e semântica, ainda é necessário que se tenha noção das regras de normatização que regem a escrita acadêmica, que geralmente só são apresentadas aos estudantes no ensino superior, nos cursos de graduação e pós-graduação na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico.

Nesse contexto, conforme Crespo; Rodrigues (2011), a normatização científica e sua aplicabilidade tem sido considerada como parte integrante na escrita de trabalhos científicos, e conseqüentemente, considerada por muitos graduandos de difícil aprendizado. Pois, o “como fazer” das produções científicas, está ligado ao técnico e ao estético, trazendo uma relação íntima com o método e a ciência tornando o ambiente universitário como lugar gerador do conhecimento, que utiliza as normas técnicas para a padronização escrita de trabalhos científicos como: monografias, teses, dissertações, artigos científicos, livros entre outros.

Outro ponto crítico que pode causar grande dificuldade aos alunos de pós-graduação podendo ser responsável por fracassos e

sucessos é a qualidade da orientação. Professores despreparados para a orientação, excesso de alunos orientados pelos mesmos professores devido à carência de orientadores com tempo disponível para este fim. No cotidiano da pós-graduação, a preocupação mais séria encontra-se no processo de orientação de teses e dissertações por que: “[...] em boa medida há professores para ministrar cursos e aulas [...]. Mas orientadores com competência e experiência são poucos, diante da demanda contínua por orientação de trabalhos científicos” (BERNDT, 2003, p.2).

É através de uma boa orientação que o pesquisador pode dar comsegurança os passos necessários no desempenho da pesquisa, tarefa árdua e de difícil prática no mundo acadêmico. No entanto, conforme Santos Filho; Carvalho (1991), o pouco contato com o orientador ou o contato ineficaz, pode causar insegurança nos educandos, muitas vezes, sendo responsável por um considerável número de evasão de pós-graduandos e o baixo rendimento dos orientandos em programas de pós-graduação no país. Berndt (2003), ainda acrescenta que uma das razões mais significativas do abandono de alunos dos cursos de mestrado e doutorado, mesmo com os créditos já concluídos, deu-se por problemas referentes à orientação.

Para Feitosa (2016), a falta de confiança em ser capaz de redigir e concluir sua tese no tempo estipulado e nos padrões exigidos podem causar problemas emocionais e psicológicos resultantes do isolamento intelectual, aumentando o grau de dificuldade do aluno, ou até mesmo causando a evasão e abandono das atividades de tese ou dissertação, devido ao sentimento de solidão dos orientandos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAS

A tese é um trabalho exigido nos cursos de pós-graduação para conclusão do doutorado. A mesma deve apresentar originalidade, pois se trata de uma investigação científica onde o pesquisador deve observar o que já foi escrito sobre o objeto de pesquisa em questão, para observar e apontar o que ainda não foi dito, tomando-se assim inédita naquela nova descoberta.

A revisão da literatura foi desenvolvida através de consulta a livros, artigos científicos, e revistas, que tratavam do assunto disponibilizando o suporte teórico necessário, através de autores que abordam a temática em questão.

Constatamos que realmente existem desafios e dificuldades para que os alunos de pós-graduação possam concluir suas teses. Partido desde o desafio de escrever, que é uma tarefa árdua, de superação diária que exige leitura, base teórica, interpretação, fundamentação, dedicação, muito exercício da escrita e conhecimento das normas técnicas. E ainda ter que driblar a deficiência de produção textual que acompanha os educandos durante toda sua vida acadêmica. Até as dificuldades encontradas durante o período de orientação que começam a partir da escolha do professor-orientador e perdura diante de questões como acessibilidade, disponibilidade, despreparo do professor até a adaptação aos mesmos, o que muitas vezes, chega até a causar a desistência do doutorando.

O ensino das normas da ANBT é de suma importância para a organização dos trabalhos acadêmicos que disseminam os saberes científicos. Sendo assim, apontamos a necessidade de aprofundamento futuros deste estudo, como também o aprofundamento da leitura e compreensão de texto, por parte dos educandos de pós-graduação, para

que assim, consigam superar essas dificuldades e conseqüentemente, adquiram uma escrita de excelência no mundo acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALVES, Magda. **Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo**. 4 ed. Rio de Janeiro:Elsevier,2007.

BERNDT, Alexandre. **Relação orientador- orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações**. *Revista de administração de Empresas*. São Paulo, v.46, p.2, nov./dez.2003.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

CRESPO, Isabel Merlo; RODRIGUES, Ana Vera Finardi. Normas técnicas e comunicação científica: enfoque no meio acadêmico. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 36-55, jul./dez. 2011.

FEITOSA, J. M. (2016). **Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico para o campus de laranjeiras**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pósgraduação em Administração Pública. Universidade Federal de Sergipe.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 7. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2014.

MACHADO, Ana Maria Netto. BIANCHETTI, Lucídio **A relação autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissecções** bússola de escrever: desafios na orientação de teses e dissertações Florianópolis: Ed da UFSC, 2002.

MACHADO, Ana. Maria. Netto.; BIANCHETTI, Lucídio. Leitura e Escrita: junta de bois ou carreira de potros? In Revista Espaço Pedagógico. Passo Fundo: Universitária, 2000.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Em sobressaltos: formação de Professora**. Campinas: Unicamp, 1993. Tese (Doutorado em Educação- metodologia do ensino).

PEREIRA, Alexandre; POUPA. Carlos. Como Escrever uma Tese, Monografia ou Livro Científico, usando o Word. 6ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS. Ernani César. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Rio Grande do Sul: Universidade Freevale, 2013.

SANTOS FILHO, José Camilo; CARVALHO, Maria Lúcia.R.D. **Orientação coletiva de mestrado na Faculdade de Educação**. In Cadernos de pesquisas da Uicamp. V.78.p.73-79, 1991.

SILVA, Edna; MENEZES Estera. Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação. 4 ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005

VIEIRA, Sonia. **Como escrever uma tese**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

CAPÍTULO 3

DISCIPLINA METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO: UMA BARREIRA A SER VENCIDA POR MUITOS ALUNOS

Silvana Costa Paiva¹
Alexandre André Neto²

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela WUE.

² Mestrando em Ciências da Educação pela WUE.

RESUMO

O exposto trabalho de pesquisa, prospecta emergir um novo olhar a respeito da disciplina Metodologia do trabalho científico junto ao universo acadêmico, procurando por esta via, elucidar a sua receptividade neste âmbito; haja visto que todas instituições de Ensino Superior, requer do seus graduandos vários trabalhos para obtenção de suas notas; como também para aquisição de conhecimentos com finalidades precisas ao referido curso que estes se encontram. Diante disso, alguns acadêmicos delegam encontrar muitas dificuldades na condução dos pré-requisitos expostos pela disciplina da Metodologia do Trabalho Científico. Por este aspecto, muitas são as lamúrias uma vez que o ato de escrever, pesquisar debruçar em um vasto acervo bibliográfico, requer previamente, compromisso com o curso e superior escolhido pelo graduando. No tocante, observa-se através de catalogações bibliográficas avindas das escritas de alguns teóricos aqui supracitados que muitos alunos percorrem a sua carreira estudantil desde o fundamental, ensino médio e curso superior, sem praticar muito leitura, escrita e pesquisas em várias fontes bibliográficas de uma maneira espontânea de bom grado sem ser meramente forçados no sentido de cumprimento de carga horária ou até mesmo no sentido de obtenção de notas. Por esta perspectiva, o estudante ao ingressar no curso superior, concernentemente tende a encontrar algumas dificuldades devido à falta de um prévio preparo. No tocante, um dos grandes desafios para os estudantes Universitários firma-se, no domínio das metodologias para desenvolvimento do trabalho científico. Neste sentido, o trabalho de pesquisa aqui desenvolvido, ancorou-se em um cunho inteiramente teórico relevando assim um vasto acervo bibliográfico, o qual, subsidiou esta rica fonte.

PALAVRAS CHAVE: Disciplina, Metodologia do Trabalho Científico, Ensino Superior, Graduandos.

INTRODUÇÃO

A Metodologia do Trabalho Científico, adveio como uma disciplina em prol, a instigar os graduandos a se tornarem pesquisadores nos mais diversos aspectos científicos, a ciência por se tratar de uma vertente, cujo propósito firma-se em provar e comprovar a veracidade de um determinado objeto de estudo. Neste sentido, a metodologia científica viabiliza uma melhor compreensão dos fatos, para tal, todo curso superior requer dos seus estudantes a capacidade coerente de uma busca precisa ao conhecimento exposto gradativamente junto ao nosso meio. Lakatos e Marconi (1992) nos informa que: “A finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo”.

Por esta perspectiva, os trabalhos acadêmicos solicitados para os universitários muitas vezes são questionados por estes, haja visto que o domínio da leitura e escrita requer muita destreza e um prévio preparo; e com isto esta situação vem percorrendo há muito tempo às disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico.

Diante deste embate, as universidades tem enfrentado grandes desafios com alguns alunos, no que se confere plágio ou até mesmo na situação destes requisitarem o serviço de uma outra pessoa para fazer o seu trabalho. Bem sabemos que em todas as disciplinas de uma faculdade são requisitados vários trabalhos, como por exemplo a elaboração de artigos, elaboração de projetos, escrita de resenhas, resumos, entre outros. Com base na observação destes fatos tornou-se pertinente o desenvolvimento desta pesquisa, cujo objetivo respalda-

se em despertar um novo olhar a respeito da importância da dedicação e aquisição de conhecimento, contraponto assim o teórico à prática para uma possível formação universitária.

Por este prisma, elucidada nesta vertente, a importância da fundamentação do curso superior através de escritas e pesquisas através das fontes bibliográficas; haja visto que esta natureza se torna uma das ferramentas, prioritária e eficiente, uma vez que os teóricos estudados já possuem uma certa experiência a respeito do assunto pesquisado. Diante do exposto, a referida pesquisa surgiu a partir de observações e catalogações bibliográficas, onde surgiu uma certa preocupação a respeito desta situação ainda presente junto ao seio acadêmico. Pode-se dizer, que para alguns estudantes a disciplina da Metodologia do Trabalho Científico é vista como o terror em vários cursos superiores.

2. DISCIPLINA DE METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTIFICO; UM DESAFIO A SER ENFRENTADO

O maior sonho de todo o aluno prime-se no seu ingresso junto ao curso superior tão almejado. No entanto, alguns alunos ao se depararem com a realidade acadêmica muitas vezes demonstram um certo desencorajamento no enfrentamento de alguns pré-requisitos do seu curso superior, como por exemplo, a produção de alguns trabalhos solicitados nas disciplinas do curso em questão.

A formação acadêmica consiste no aprimoramento de conceito e conhecimento que se interliga através de métodos e ferramentas, que são capazes de proporcionar segurança e autonomia para os graduandos. Nesse sentido, o objetivo principal da Metodologia Científica é estudar os métodos, formas ou instrumentos necessários para a construção de uma pesquisa científica, podendo fornecer um pensamento crítico ao pesquisador. (RODRIGUES e RAMOS, 2019).

A Metodologia Científica mais do que uma disciplina significa introduzir o discente no mundo dos procedimentos sistemáticos e racionais, base da formação tanto do estudante quanto do profissional. (LAKATOS e MARCONI apud FERREIRA; MARINHO; SOARES, 2017). Para tal, todo curso superior conta com a disciplina da Metodologia do Trabalho Científico, no propósito do preparo dos alunos no que tange pesquisa, escrita, leitura e produção dos trabalhos expostos pelos professores.

A metodologia científica tem como propósito indicar o caminho certo na procura do saber, iluminando problemas para que melhor possam vê-los a assumir e a desenvolver hábitos de aprendizado e procedimentos da pesquisa que tornem realmente produtivos e necessário para a ampliação da aprendizagem adquirida no transcorrer do curso. (CIECHOWICZ e CIECHOWICZ, 2019).

Por esta perspectiva, entende-se que a metodologia do trabalho científico, não delimita-se apenas no cumprimento de carga horária ou na obtenção de notas, mas o seu propósito elenca-se em preparar o estudante a tornar-se um mero pesquisador e formador de opinião; haja visto que o curso superior firma-se em preparar o profissional para a condução coerente de sua profissão.

Na condição de princípio científico, pesquisa apresenta-se como a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento. Como princípio educativo, pesquisa perfaz um dos esteios essenciais da educação emancipatória, que é o questionamento sistemático crítico e criativo. Neste sentido, educar e construir conhecimento podem aproximar-se, e, em alguns momentos, mesmo coincidir, desde que não se mistifique a construção de conhecimento, que é apenas meio. A educação possui, ademais, a relação com fins, valores, afetos e sentimentos, cidadania e direitos humanos, aos quais os meios deverão servir (DEMO, 1994, p.33 apud BLOISE, 2020).

Diante deste prisma, evidencia-se a real importância de todo estudante buscar o seu aprimoramento educacional, relevando por este caminho as novas possibilidades a serem conquistadas. O graduando ao sair da universidade deverá estar preparado como um agente condutor do conhecimento, o qual saiba se auto conduzir junto ao seu meio como um agente ativo nas mais respectivas situações apresentadas à sua volta.

À primeira vista, a Pesquisa Científica pode parecer assustadora, difícil e complicada. Todavia, ela é apenas um exercício lógico: fazemos isso... porque queremos eliminar alguma dúvida, ou saber algo sobre um determinado tema. Porém, não é só essa questão. O que faremos com o resultado obtido, com base em nosso questionamento? Não basta querer saber algo, pesquisar sobre um determinado assunto – e não ter aplicabilidade para os resultados encontrados. Esse é um aspecto de significativa importância para o trabalho científico, pois os resultados precisam ser operacionalizados, ou sugerirem novos estudos, novas pesquisas, confirmarem ou não uma dada informação que é de nosso conhecimento, ou ainda permitir que se comparem os resultados alcançados em diferentes realidades, demonstrando as particularidades de cada uma delas. (DEL- MASSO, 2012).

De acordo com a autora, mesmo que o estudante sinta um certo amedrontamento em relação a uma pesquisa científica, este por sua vez deve ter em mente a respeito da sua necessidade para o aprofundamento e qualificação do seu curso superior. Contudo, ressalta-se que durante a trajetória dos estudos muitos objetos de pesquisas vão surgindo, e com isso, a necessidade de várias pesquisas em prol a obtenção de resultados esclarecedores, os quais possam fundamentá-los. “Não é fácil a iniciação no mundo da pesquisa científica, compreender suas exigências, suas estratégias, suas

técnicas, suas nuances.” (DEL- MASSO,2012). Por este olhar, muitos são as lamurias dos alunos em relação ao cumprimento das exigências do seu curso superior, no que tange as pesquisas e elaboração dos trabalhos científicos.

A metodologia é um fator determinante para a pesquisa científica, é ela que determina como o trabalho irá se desenvolver no projeto que está sendo produzido. A metodologia irá direcionar como o artigo será trabalhado de forma a responder os questionamentos e os objetivos que incentivou o pesquisador a desenvolver o projeto. A partir do planejamento o pesquisador deverá selecionar o tipo de pesquisa que deverá ser implantado sendo importante uma escolha coerente, pois deve haver uma interação do tipo e do tema abordado no trabalho. (JUNIOR et al, 2012).

Explicita aqui a finalidade da metodologia do trabalho científico, elencando a esta a responsabilidade do prévio preparo do pesquisador ao desenvolvimento dos seus trabalhos acadêmicos; uma situação, a qual requer disponibilidade, empenho e dedicação. No entanto, alguns alunos encontram muita dificuldade no cumprimento dessas exigências uma vez que o aprofundamento nos estudos e no universo das pesquisas demanda catalogação bibliográfica ou até mesmo algumas pesquisas de campo. Diante disso, a ineficiência educacional da instituição de ensino superior, passa coexistir alarmantemente; logo, muito se ouve que alguns alunos pagaram ou apenas pediram para alguém fazer o seu exposto trabalho.

3 PESQUISA E METODOLOGIA CIENTÍFICA

Todo trabalho a ser desenvolvido requer previamente o surgimento de uma determinada ideia e a veracidade de sua comprovação. Obviamente, desde os primórdios o homem trás

consgo a necessidade da busca por respostas de tudo que o cerca, questionando assim o princípio, meio e fim de cada objeto observado. Tudo que ocupa um espaço por um determinado tempo existe por um princípio lógico, o que o torna um alvo de estudo. A própria natureza se encarrega de ofertar os seus questionamentos a todos que a observa.

A evolução da ciência se deu com a evolução da inteligência humana, que passou do medo do desconhecido ao misticismo, numa tentativa de explicar os fenômenos através do pensamento mágico, das crenças e das superstições e, finalmente, evoluiu para a busca de respostas através de caminhos que pudessem ser comprovados. Desta forma, nasceu a ciência metódica, que procura sempre uma aproximação com a lógica. (MAIA, 2008).

A ciência adveio através dos questionamentos do homem com o seu meio, logo, este sempre buscou compreender o fundamento das coisas. E diante disso, o senso comum passou a ser entendido como o conhecimento empírico de um povo que merecia ser respeitado, mas que necessitava de algumas comprovações.

“(...) É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador, mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico.” (SANTOS, 1989 apud SILVA, 2008).

De acordo com este pensamento, o senso comum contrapõe com o científico de forma a um justificar o outro por meio das comprovações dos fatos através de investigações e análises de dados obtidos. Uma pesquisa pode ser conceituada enquanto um mecanismo coerente, lógico, organizado e meticuloso cuja finalidade é fornecer respostas às questões levantadas. A necessidade de pesquisa deve-se à falta de dados e informações imprescindíveis para a solução do

problema levantado. Mas a pesquisa também se mostra indispensável quando estes dados e/ou informações estão desorganizados e caóticos, revelando-se incapazes de fornecer o necessário suporte à questão. (BLOISE, 2020).

Referencia-se por esta vertente que a pesquisa tende a canalizar as mais respectivas informações, mecanizando assim a previa construção de um material, cujo o propósito tende a subsidiar novas perspectivas. O conhecimento, concernentemente deve ser granjeado a cada instante da vida do ser humano, e com isso, o campo científico funciona como uma alavanca para tal aquisição.

Pesquisar é sinônimo de buscar, procurar. Sob esta perspectiva, pode-se inferir que um trabalho de pesquisa não é uma tarefa reservada à academia de ciência ou às instituições de ensino de uma forma geral. Todos os seres humanos pesquisam, ou seja, buscam ou procuram. No caso de uma academia de ciência, como é o caso das IES, pesquisar é buscar ou procurar uma resposta para qualquer problema criado em relação ao saber. Pesquisa-se, portanto, nestas instituições, para se obter e divulgar conhecimentos. Pesquisa é, portanto, o caminho para se chegar à ciência, ao conhecimento. (MEDEIROS, 2015).

De acordo com os autores, a pesquisa adquire uma definição lógica dos fatos, cujo objetivo, elenca-se em descobrir novos caminhos a serem trilhados e o ato de se pesquisar algo, tende a levar o graduando a torna-se um questionador e crítico de tudo que lhe apraz." Portanto, o aluno de graduação que tem sua vida acadêmica envolvida com a pesquisa, desenvolve capacidades mais diferenciadas nas expressões orais, escritas" (MEDEIROS, 2015). A pesquisa propicia ao aluno a possibilidade de torna-se um leitor ou até mesmo um mero escritor.

Os métodos científicos são capazes de proporcionar uma compreensão e análise do mundo através da construção do

conhecimento, haja vista que o conhecimento só acontece quando o estudante percorre pelos caminhos do saber, tendo como enfoque deste processo o conjunto ensino/ aprendizagem (PRAÇA, 2015 apud RODRIGUES e RAMOS, 2019).

Entende-se que realmente, os métodos científicos são de suma importância no universo acadêmico uma vez que estes ofertarão uma base consolidada onde todo aquele conhecimento adquirido teoricamente será testificado através da pesquisa realizada.

(...) a pesquisa desenvolve-se por meio de práticas científicas e metodológicas, aplicadas a determinadas hipóteses e problemas, almejando obter conclusões e soluções para dificuldades que possam surgir e para algumas que necessitam solução (AMOROSA E AMOROSA, 2016 apud RODRIGUES e RAMOS, 2019). Para que uma pesquisa transcorra, dentre os conformes, alguns critérios deverão ser levados em consideração, haja visto que estes subsidiarão o seu desenrolar.

4 O MÉTODO NA CIÊNCIA

“O método é o que define a ciência enquanto tal. O objetivo da ciência é buscar a autenticidade dos fatos, e o que distingue o conhecimento científico dos demais é sua capacidade de ser mensurável e de ser verificado” (BLOISE, 2020). Para Gil (2008), pode-se entender método, “como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (GIL, 2008, p.8). Tudo que se busca, para um possível estudo requer o método para a obtenção de resultados.

O Método Científico como a maneira segura e viável para se chegar a uma explicação acerca de um objeto ou fenômeno; destacando-se, pois, que “método” é um caminho traçado para se chegar a um

determinado lugar (lugar esse que nada mais é do que o objetivo/meta anteriormente lançado. (VIZZOTO et al, 2016).

Através do método, torna-se possível a se chegar a um determinado resultado. O “Método então, conforme Cervo e Bervian (1978) é a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um dado fim ou um resultado desejado” (VIZZOTO et al, 2016).” De modo geral, o método científico não é um procedimento lógico, rígido e não é uma receita ou uma sequência de passos lineares que necessariamente conduzem a uma resposta ou conclusão” (CHIZZOTTI, 1991 apud SILVA e OLIVEIRA, 2017). “O método é caracterizado por um texto científico cuja função é relatar os resultados, sendo que os fatos são calcados de originalidade, provenientes de uma pesquisa pré-determinada” (MARCONI, LAKATOS, 2003). Neste aspecto, o pesquisador concernentemente conquistara os seus objetivos.

Fora da escola, o método científico também é visto como uma maneira segura de se chegar a resultados, a descobertas. Há um grande respeito pela metodologia científica. O que é provado cientificamente tem credibilidade. O método científico é interpretado como um procedimento definido, testado, confiável, para se chegar ao conhecimento científico: consiste em compilar fatos através de observação e experimentação cuidadosas e em derivar, posteriormente, leis e teorias a partir destes fatos mediante algum processo lógico. Trabalhar cientificamente é seguir cuidadosamente, disciplinarmente, o método científico. (OSTERMANN e MOREIRA, 1993).

O método científico na realidade tende a nortear o estudante aos caminhos que este deverá seguir na condução do seu trabalho científico. Os métodos qualitativos permitem em si só a obtenção da informação necessária em um caso de estudo. (SILVA & SILVA, 2013 apud SILVA, SOUZA, FREIRE ,2018).

O método indutivo é aquele pelo qual se definem leis gerais ou afirmações científicas a partir da observação de fenômenos específicos. Segundo este método, se um fenômeno se repete em diversas experimentações, ele ocorrerá novamente em observações. Já o método dedutivo segue uma ordem contrária àquela proposta pelo método indutivo. Aqui, utilizam-se leis universais para se chegar a conclusões específicas. (FADEP, 2021).

De acordo com o exposto, o método poderá trafegar, tanto pelo método indutivo, como pelo método dedutivo. Contudo, torna-se inadmissível percorrer os métodos sem contar com a observação e elaboração do problema.

Em uma definição mais operacional, a observação participante é considerada como uma estratégia de campo que combina, de forma simultânea, a análise de documentos, a entrevista de informantes, a participação, a observação direta e a introspecção, assim, integrando várias técnicas de pesquisa qualitativa em uma só forma de obter dados (Denzin, 1989 apud SILVA, SOUZA, FREIRE, 2018).

Na transcorrência da observação o pesquisador irá coletar dados através da pesquisa em campo, onde torna-se possível a verificação dos fatos e a possível elaboração do problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido artigo elencado em um cunho teórico buscou por esta vertente expor a importância da Disciplina da Metodologia do Trabalho científico junto aos cursos de graduação. Haja visto que muitos graduandos demonstram as suas queixas por encontrarem muitas dificuldades na construção dos seus trabalhos científicos. Neste sentido, por meio de uma catalogação bibliográfica, observou-se que o plágio ou até mesmo a contratação de segundos ou terceiros para

construção dos trabalhos científicos tem sido requisitado. Pensando nesta situação surgiu aqui a necessidade de um novo olhar para esta situação antagônica.

REFERÊNCIAS

BLOISE, Denise Martins. A importância da metodologia científica na construção da ciência. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 05, Ed. 06, Vol. 06, pp. 105-122. Junho de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologia_cientifica, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologia-cientifica

CIECHOWICZ, Marlene Perkoski. CIECHOWICZ, Franciele Cristina. A importância da disciplina metodologia da pesquisa no curso de pedagogia: um estudo de caso. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 04, Ed. 09, Vol. 04, pp. 05-25. Setembro de 2019. ISSN: 24480959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/importancia-da-disciplina>

DEL-MASSO, Maria Candida Soares. *Metodologia do Trabalho Científico: aspectos introdutórios*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 66 p. – (Educação especial na perspectiva da educação inclusiva) - volume 6

FERREIRA, Crístielly Silva; MARINHO, Félkerson Ferreira; SOARES, Brennda Munique C. P. DIFICULDADE NA ELABORAÇÃO DE TRABALHOS CIENTÍFICOS NO ÂMBITO ENSINO MÉDIO. JICE- INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS/ Jornada de iniciação científica e extensão, 2017.

JUNIOR, Marcos Antônio Gomes Falcão et al. AS DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS PARA ALUNOS DE GRADUAÇÃO NA ÁREA DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO: o caso do mini-curso de elaboração de artigos científicos do curso de

Gestão da Informação da UFPE. EREBD N/NE Gestão CARIRI 2011-2012

MEDEIROS, B. C; ROCHA, F. A. F; SILVA, R. C. L e DANJOUR, M. F. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande de Norte - IFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN bruno.campelo@ifrn.edu.br*

Rodrigues, Francisco Welde Araújo; Ramos, Aretuza Bezerra Brito. METODOLOGIA CIENTÍFICA: ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS GRADUANDOS SCIENTIFIC METHODOLOGY: ANALYSIS AND REFLECTION ON PERCEPTION OF GRADUANDS. IJET-PDVL, Recife,

CAPÍTULO 4

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE QUALIDADE

Rosseane de Holanda Monteiro¹

José Fabio Bezerra da Silva²

Francinês Maria da Silva³

Adriana Freitas da Silva⁴

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade UVA, tenho especialização em Psicopedagogia pela FIP, Faculdade Integradas de Patos.

2 (Silva, J. F. B.) Mestrando em ciência da educação. Pós-graduado em Educação Ambiental pela Faculdade SucessoFACSU. Possui Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB. Professor atuante nos anos finais do Ensino Fundamental á nível municipal e Tutor das disciplinas Educação Ambiental e Cidadania, Legislação Educacional, Metodologia do Ensino de Natureza e Sociedade na Educação e Educação a Distância do curso de Pedagogia na Faculdade Sucesso- FACSU. Interessa-se pelas áreas de Geografia física, Ensino de Geografia e apetece a área das tecnologias de informação e comunicação- TICs.

3 (Silva, F. M.) 2015_2016 Especialização em Supervisão e Orientação Faculdade Integrada de Patos_ FIP. 2011_2011 Especialização em Geopolítica e História Faculdade Integrada de Patos FIP, Patos Brasil 2007_2011 graduação em Geografia Universidade Estadual da Paraíba UEPB Campina grande Brasil 2001_2004 Graduação em Pedagogia Universidade Estadual Vale do Acaraú UVA Sobral CE.

4 (SILVA, A. F.) Mestranda em ciência da educação-FACEM. Pós-graduada em psicopedagogia pela FIP. Possui Licenciatura em Geografia pela Universal Estadual da Paraíba-UEPB. Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú -UVA. Professora atuante nos anos finais do ensino fundamental a nível municipal e Tutora das disciplinas Atividade Formativa III e IV e Fundamentos da Ação Pedagógica no curso de Pedagogia na Faculdade SucessoFACSU. Interessa-se pela área de geografia.

RESUMO

O processo de alfabetização e letramento serve de alicerce para a construção educativa da criança, pois é através deles que acontece a inserção do educando nas diversas práticas sociais e escolares. Partindo do pressuposto de que é de extrema importância entender a precarização da alfabetização no contexto educacional brasileiro, essa narrativa se dispõe a refletir sobre como esses conceitos são trabalhados em sala de aulas da educação infantil e como podem se tornar práticas pedagógicas significativas. Por conseguinte, o resultado desta análise partirá de uma pesquisa de cunho bibliográfico, cujas obras de autores discorrem sobre a temática exposta. Dessa forma se verificou que tais processos são distintos, porém precisam estar em consonância para que supram as demandas e habilidades exigidas para as etapas específicas da educação básica. Concluindo-se que tais práticas se configuram como eixos norteadores do processo inicial da educação, devem ser desenvolvidas por profissionais capacitados e cientes dessas particularidades. Pois só assim se pode atingir um ensino para liberdade e autonomia dos aprendestes.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Educação Infantil; Letramento; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A instituição escolar é perpassada por intensas mudanças e transformações que seguem o fluxo contínuo do avanço do tempo e das maneiras de pensar de cada sociedade. Assim a escola se apresenta como uma parte da educação que pode ser considerada especializada, sendo formada por etapas e seriações que desenvolvem seus currículos e habilidades mediante normativas.

Nesse contexto a educação infantil se delimita como etapa inicial do ensino, voltada a crianças e destinada ao desenvolvimento de aptidões imprescindíveis para o seu futuro como cidadão.

No contexto atual as crianças trazem em sua essência uma curiosidade inata, com intensa sede de aprender e perguntar. Assim, é importante que o professor faça ótimo proveito dessa facilidade e induza os alunos através de atividades lúdicas e dinâmicas a desenvolver seu crescimento intelectual.

Os processos de alfabetização e letramento estão intimamente ligados a essa etapa do processo de ensinar e aprender, dessa maneira se deve compreender como seus conceitos se apresentam e como se diferenciam.

É condizente que a criança domine a leitura e escrita, para que possa ser inserida em uma sociedade totalmente letrada e voltada para múltiplas formas de se comunicar. Esses sujeitos além de ficarem aptos a codificarem e decodificarem as palavras, devem entender como são usas no seu cotidiano.

O professor educação infantil deve aplicar metodologias condizentes com a realidade, sendo possível iniciar o processo de alfabetização nessa etapa. Valorizando também a fase do brincar e a ludicidade que deve ser tão presente nesse momento.

Dessa forma, o presente artigo objetiva analisar como os conceitos de alfabetização e letramento se aplicam a realidade escolar e como dialogam através dos profissionais da educação infantil. Pois para que tais práticas pedagógicas se tornem significativas e perdurem em todo o processo educativo é fundamental o compromisso com a inovação e reflexão.

No que diz respeito as práticas metodológicas aplicadas, elas se configuram em uma revisão de literatura de livros, artigos e

dissertações que tratam a temática aqui exposta através de discussões que priorizem o processo dialógico entre autores que tratem da educação infantil e da alfabetização e letramento nessa modalidade da educação.

Diante disto, esse tema será abordado através de pesquisadores tais como Soares (2008) e Freire (1996) que tem o compromisso com a produção científica e a área da educação como vertentes de suas análises.

1. A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS

O que se entende sobre o conceito de infância na atualidade é a soma de um intenso processo de mudanças decorrentes do contexto histórico e social da humanidade. Assim, o ser criança nem sempre esteve vinculado a fragilidade e nem a alguém que necessita de cuidados.

Na sociedade brasileira contemporânea o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (1990) define “a criança como a pessoa até os 12 anos de idade incompletos”. Dessa forma o ensino infantil e fundamental comporta em seu público crianças que devem ter suas múltiplas aptidões desenvolvidas através de ideias e estratégias de políticas educacionais que objetivem sua formação integral, exercendo a cidadania como um membro de destaque em uma sociedade que se aperfeiçoa a cada dia.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. (BRASIL, 1998, p. 21).

Nessa perspectiva, esses educandos precisam de um olhar mais sensibilizado e humanizador para que compreenda as suas subjetividades e se formem vínculos de confiança e afetividades com os professores.

A educação infantil está intimamente ligada a ludicidade, onde através de brincadeiras, jogos e dinâmicas o aluno consegue absorver e despertar competências caras para o desenvolvimento e potencial.

Sobre o lúdico e as brincadeiras em sala de aula, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil/RCNEI discorre que:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998, p. 27, v.01).

Desse modo, as brincadeiras são propícias a essa fase do desenvolvimento, pois permitem que os educandos se expressem através da criação e liberdade do poder imaginativo. Por conseguinte, o ato de brincar promove também a melhor socialização e desenvolvimento de atividades coletivas, auxiliando o pleno desenvolvimento socioafetivo.

No entanto, Silva (2004) chama atenção para o fato de que usar os recursos lúdicos não significa apenas brincar e sim desenvolver nas crianças a criticidade, criatividade e consciência. Além de torná-las transformadoras assim como a construção prazerosamente do conhecimento, vivenciando atitudes de vida coletiva, solidária e de participação democrática.

E é nesse ambiente agradável e seguro que se inicia o processo de alfabetização e letramento. Conceitos tão caros e indispensáveis para a seguridade do crescimento intelectual e educativo da criança na posteridade.

Buscando definir o conceito de Alfabetização, Soares (2008) aponta o seguinte:

Toma-se, por isso, aqui, alfabetização em seu próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Consideramos alfabetizado aquele que consegue ler e escrever e quando falamos em ler e escrever diz ler e escrever corretamente, não aquele processo mecânico da língua escrita (...) alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em oral (ler) (SOARES, 2008, p. 15,16).

De acordo com o pensamento da autora o processo de alfabetização consiste no conhecer e decifrar as letras e códigos, justando-os em palavras e as lendo. De início frases simples e curtas e posteriormente pequenos resumos ou textos.

Em outras palavras, alfabetizar se propõe a desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Contemplando a aquisição do alfabeto como códigos a serem decifrados.

Complementando esse pensamento, os autores abaixo apresentam outra definição do que seria alfabetização.

Alfabetização – processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico) (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 15).

Nesse sentido, ela se constrói a partir de um processo de edificação de um sistema escrito, onde o aprendente precisa estar inserido em práticas desafiadoras, que induzam a pensar na formação das palavras e no desenvolvimento motor da escrita.

Para que esse conhecimento se torne efetivo e significativo é necessário que o docente crie estratégias que permitam o contato com as mais variadas formas de manifestação linguística e gêneros textuais que indicam socialmente.

Consequentemente, esse fato de a criança estar convivendo diariamente com materiais pedagógicos que podem ser utilizados metodologicamente pelos professores como cartazes, placas, bilhetes, livros ou revistas, induz mesmo que inconscientemente para que o aluno estabeleça a linguagem visual com a falado e escrita. Criando pontes para compreender os seus significados.

Seguindo para o outro conceito abordado nessa reflexão, Soares (2003) salienta que:

Letramento é a palavra e conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível da aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES, 2003, p. 20).

Nessa linha de pensamento a referida autora chama a atenção para o fato de que o indivíduo que consegue ler e escrever não significa necessariamente que ela compreenda o que lê ou o que escreve. Pois o conceito de letramento está além da codificação compulsória de códigos e números, mas sugere uma leitura crítica da realidade e das demandas socialmente estabelecidas.

Para que se possa usufruir de uma prática pedagógica significativo, alfabetização e letramento devem caminhar juntas para a efetivação do ensino e aprendizagem. Devendo ser pensada através do olhar de um professor alfabetizador que conheça os métodos próprios dessa etapa educacional.

O professor-mediador tem um papel muito importante a se realizar, para que esse pensamento crítico se desenvolva em seus alunos. Para Freire (1996, p.14) “[...] percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que

faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.”

Para o pensamento freiriano, o processo de alfabetização deveria sempre partir de situações e objetos que fizessem parte concreta da realidade dos educandos, sendo um meio eficaz para o processo de alfabetização.

Nesse viés o profissional da educação não deve ser apenas um reprodutor de conhecimentos adquiridos, pois:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 1996, p. 33).

O sujeito que dispõe de uma visão de mundo pautada no respeito e liberdade, e que está sendo letrado, deve-se assumir que ele carrega consigo múltiplas experiências e conhecimentos adquiridos do ambiente social. Pois quando alfabetizado esses conhecimentos já obtidos, se ampliam e se tornar críticos e autônomos.

O professor alfabetizador deve articular seus conhecimentos em busca de métodos que atinjam todas as crianças e promova um ensino prazeroso.

Importância de se considerar, na organização das práticas pedagógicas de alfabetização, os conhecimentos que os alunos possuem acerca da escrita a fim de se planejar atividades que efetivamente possam contribuir para que todos os alunos avancem (BRASIL, 2012, p. 8).

Ele deve levar em consideração as características dos seus aprendentes, desenvolvendo conhecimentos acerca das atividades e materiais propostos a serem utilizados. Sendo assim o planejamento deve ser intrínseco ao seu trabalho.

No processo de alfabetização deve possibilitar que as crianças na educação infantil se tornam agentes ativos e protagonistas do processo de aprender, conseguindo assimilar tais conhecimentos e não apenas reproduzir de maneira metódica.

consideração da alfabetização na perspectiva do letramento; respeito às diferenças e atendimento à diversidade, considerando a heterogeneidade de aprendizagens e percursos diferenciados das crianças; necessidade de diversificação de atividades, procedimentos e agrupamentos; desenvolvimento de postura avaliativa em uma perspectiva formativa e acompanhamento das aprendizagens de forma qualitativa (BRASIL, 2012, p. 19).

Assim, o respeito ao tempo de aprendizagem de cada aprendente necessita ser levado em consideração, pois cada indivíduo aprende em seu próprio ritmo. As atividades elaboradas e aplicadas em sala devem abranger toda essa diversidade.

As crianças possuem suas próprias especificidades na aprendizagem, por conseguinte esse fator influencia também no processo de alfabetização. Toda a aparato metodológico e o ambiente escolar e familiar podem influenciar nesse desenvolvimento e também se tornar potenciais dificuldades de sua efetivação.

É importante perceber que, na construção de práticas de alfabetização, para levar os alunos a pensar sobre o Sistema de Escrita Alfabética e a compreender os princípios que o constituem, é necessário diversificar as atividades, escolhendo propostas que exijam diferentes demandas cognitivas e que mobilizem diferentes conhecimentos (BRASIL, 2012, p. 31).

Assim sendo, a alfabetização e o letramento nos anos iniciais podem ser implantados através de atividades lúdicas e dinâmicas, que tragam em seu ensejo a diversidade e o novo. Pois quando essas ações são trabalhadas em consonância, é claro e evidente o alcance de resultados positivos. Desenvolvendo seus aspectos cognitivos e codificadores dos símbolos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o que foi discutido nesta análise, percebe-se que a educação infantil se caracteriza como a primeira etapa da educação formal. Marcada por atividades lúdicas, brincadeiras, jogos e dinâmicas que trazem todo um momento de aprendizagem pautada na liberdade das práticas metodológicas.

E é nesses anos iniciais que se estabelece as bases do processo de alfabetização e letramento. Tais conceitos são imprescindíveis para o desenvolvimento das capacidades humanas, cognitivas e sociais dos educandos. Proporcionando meios para que a aprendizagem se desenvolva em sua continuidade.

Os conceitos de alfabetização e letramento são costumeiramente utilizados juntos, embora apresentem significados diferenciados. O ato de alfabetizar consiste na decodificação da leitura e da escrita, enquanto o letramento está ligado ao entendimento dos seus significados e leituras de mundo.

Porém ambos devem ser trabalhados juntos, não devendo ser dissociados. Pois quando trabalhados de forma correta pelo professor alfabetizador promovem uma autonomia intelectual aos aprendentes, tornando essas palavras e textos em algo com significado.

Portando, a educação final e o público que nele está inserido é ideal para que se inicie essas ações pedagógicas, pois gerarão resultados positivos mediante a construção de saberes e práticas lúdicas e inovadoras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1, 2 e 3.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a uma prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. **Alfabetização e Letramento**: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: LEAL e ALBUQUERQUE. Alfabetização de Jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 59 – 76

SILVA, Maria Helena da. **A contribuição do lúdico no processo de aprendizagem na educação infantil**. Rio de Janeiro 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

CAPÍTULO 5

OS SABERES PEDAGÓGICOS NECESSÁRIOS À AUTONOMIA DOCENTE

Rozilânia Maria Elias Campos Diógenes¹
Thiago Rafael Rosas Gomes²

¹ Mestranda em Ciências da Educação e especialista em Psicopedagogia.

² Mestrando em Ciências da Educação e especialista em Fisiologia do Exercício.

RESUMO

Os saberes pedagógicos nada mais são do que ferramentas necessárias à prática pedagógica, com objetivos de saber ser, como seres inacabados e parte do mundo, além de contribuir para o saber fazer sua prática diariamente, libertando e transformando seres condicionantes do mundo, mas não determinados.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes pedagógicos; formação pedagógica; autonomia;

INTRODUÇÃO

O referido artigo foi elaborado com o intuito de nos elevar à condição de professores reflexivos quanto à nossa prática pedagógica, através de uma excelente compreensão sobre os saberes pedagógicos necessários à nossa prática docente. Conhecer esses saberes é de extrema importância para que a cada dia possamos nos renovar enquanto profissionais, além de fortalecer a nossa autonomia durante a prática docente e nas relações professor-aluno. A realidade educacional no Brasil requer que a cada dia os profissionais dessa área tenham a oportunidade de formar e reformar-se. O ato reflexivo é necessário para que ao questionar nossa prática dia após dia, consigamos nos situar no mundo enquanto seres históricos e sociais. Essa pesquisa se deu através de informações teóricas e discutida em dois tópicos: Saberes Pedagógicos e a Formação Docente, e Saberes Pedagógicos e Autonomia Docente. O primeiro tópico, ajuda a compreender quais os saberes inerentes à prática pedagógica para uma excelente atuação enquanto profissionais da educação. E o segundo tópico, nos leva a entender as relações existentes entre os saberes pedagógicos e a autonomia pedagógica no saber, saber ser e saber fazer.

1. SABERES PEDAGÓGICOS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Os saberes pedagógicos são saberes que englobam conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. Ou seja, o saber, o saber fazer e o saber ser. Para se definir os saberes pedagógicos é necessária uma pesquisa bibliográfica com teóricos que muito tem contribuído com a prática pedagógica docente. Na conjuntura educacional que o Brasil se encontra, a prática pedagógica deve cultivar vários saberes pedagógicos transformadores. Sem esquecer que esses saberes constituem os conteúdos obrigatórios à organização programática e o desenvolvimento da formação docente.

Não há prática pedagógica perfeita sem que o docente tivesse uma oportunidade de participar de uma formação acadêmica voltada a uma pedagogia transformadora, assim como não ter uma vida profissional de formações contínuas. Além de uma vida alicerçada na ética e no respeito à sua prática e aos seus educandos. Pois, de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças. Pimenta (1997), afirma essa ideia:

*“(...) professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados.”
(página 06, 1997)*

Há de convir que apesar do ato de professorar não ser apenas uma atividade meramente burocrática, mas que também seja um ato transformador, são necessários saberes inerentes a esses atos que só a experiência é capaz de forjar essa competência. Em primeiro momento faz-se necessário a construção de uma identidade, que não seja imutável, pois esse ato flexível do professor é o motivo que impulsiona novas características profissionais, e que essa profissão jamais estará fadada à extinção, ao contrário, estará sempre se renovando.

“A identidade (...) é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.” (Pimenta, 1997, página 06)

A profissão de professor surge em um contexto histórico-cultural-político com o objetivo de mediar os conhecimentos com os problemas sociais enfrentados, para que assim, os valores sejam permanentes em uma realidade transformadora. O profissional da educação deve construir uma identidade que domine os saberes necessários à sua prática pedagógica, além de saberes que o habilite a saber fazer essa prática, e a saber ser essa prática. A formação docente e a reflexão da prática educativa são a favor da autonomia do SER dos educandos. Esse é o cerne do compromisso histórico e social que os profissionais da educação deve firmar com a sociedade em que esteja inserido.

Os saberes são indispensáveis à prática docente, todos são demandados pela prática educativa em si mesma. É necessário saber que, na prática os saberes devem se confirmar, se ampliar e se modificar. A teoria e a prática são indissociáveis, e por isso é necessária uma reflexão crítica constante no trabalho pedagógico, pois, como diz Paulo Freire no livro *Pedagogia da Autonomia* (2011, página 24), *“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/ Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”*. Refletindo nessa máxima de Paulo Freire, percebemos que para saber ensinar não basta apenas a experiência, assim como não basta apenas a teoria, mas a experiência em sala de aula é a base de uma identidade profissional da educação. Reforçando com Pimenta (1997, página 10), *“O futuro profissional não pode constituir sem saber-fazer, senão a partir de seu próprio fazer”*.

Não deixando de enfatizar que, a prática social é o ponto de partida e o de chegada na ressignificação dos saberes na formação de professores. Confirmando Paulo Freire (2011, página 53):

“O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.”

Como sujeitos atuantes no mundo em que vivemos, faz-se necessário que sejamos sujeitos que luta para transformar a realidade social que marginaliza os menos favorecidos, negando-os o direito de viver com dignidade e reconhecimento enquanto seres partícipes desse mundo. Os saberes pedagógicos no ato de ensinar exercem uma certa unidade para a obtenção dos objetivos desejados, nos levando a percebê-los como ferramentas de um artesão, como disse Durand 1996, pois o artesão não precisa de todas de uma vez no ato de sua prática. Essas ferramentas são recursos integrados ao trabalho, podem servir para fazer alguma coisa específica em algum momento. As ferramentas não se sobrepõem umas às outras, mas tem as mesmas necessidades de uso. Assim são os saberes necessários à prática docente, não há saber maior nem melhor, nem há exigência de usar todos de uma vez, mas são necessários e importantes para se construir uma boa prática.

2. SABERES PEDAGÓGICOS E AUTONOMIA DOCENTE

Autonomia é um termo de origem grega cujo significado está relacionado com independência, liberdade ou autossuficiência. Em filosofia, autonomia é um conceito que determina a liberdade de indivíduo em gerir livremente sua vida, efetuando racionalmente as suas próprias escolhas. Neste caso, a autonomia indica uma realidade que é dirigida por uma lei própria, que apesar de ser diferente das

outras, não é incompatível com elas. Em educação, a autonomia do estudante revela a capacidade de organizar sozinho os seus estudos, sem total dependência do professor, administrando eficazmente o seu tempo de dedicação no aprendizado e escolhendo de forma eficiente as fontes de informação disponíveis.

Os significados de autonomia são conceituados de acordo com algumas áreas de conhecimento, no entanto são interligados quando se trata da liberdade atribuída às pessoas. A educação e a filosofia nos ajudam a perceber que a reflexão se faz necessário para questionar o mundo e a realidade social em que vivemos, enquanto que a educação auxilia na mediação entre a reflexão e a prática. Antes de falar em autonomia docente é necessário compreender que para sermos livres precisamos refletir nossa participação no mundo, com o mundo e para o mundo. Reflitamos com Freire (1997 página 57):

“A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabado, o ser humano não se inserisse em tal movimento”.

É impossível viver no mundo sem atuar no mundo e com ele. Os saberes da educação estão para o professor como as ferramentas para um artesão, e com isso podemos agir de forma mediadora em que as pessoas se percebam parte do mundo, e como parte do mundo podemos usar nossos conhecimentos e inteligência para colocarmos em prática todos os aprendizados de forma positiva para transformar as sociedades, e o mundo em lugares melhores de viver.

“(…) estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vistas sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face ao mistério, sem

aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível". (Freire, 2011 página 57)

Nosso maior ato de liberdade é poder questionar os problemas sociais identificados no lugar que vivemos, e a educação é a maior ferramenta de luta que podemos ter. A prática docente deve ser pautada em fundamentos éticos capazes de respeitar a autonomia e à dignidade dos educandos. Nós, como seres inacabados precisamos ser dialógicos ao ponto de assumirmos radicalmente éticos. Esse respeito ao aluno se faz quando não criticamos e ridicularizamos suas curiosidades, pois nós como educadores também devemos ter essa curiosidade constante. O professor não deve ironizar o aluno pelo seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, a sua sintaxe e a sua prosódia, como diz Paulo Freire. Assim, estamos exercendo nosso papel fundamental na transformação social, porque estamos valorizando todo um conhecimento cultural, histórico e político de cada um, e que estão presentes nas características estereotipadas de ser humano.

"(...) o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que 'ele e ponha em seu lugar' ao mais tênue de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência." (Freire, 2011 página 58 e 59)

O professor também deve desenvolver sua autonomia em relação à sua prática docente, através de sua experiência e os conhecimentos adquiridos em suas formações iniciais e contínuas. As capacidades e habilidades de um professor se faz na sua prática diária. O profissional da educação deve estar munido de informações específicas relacionados aos conteúdos escolares, assim como municiado de Saberes, experiência, curiosidade e sonhos. Não existem profissionais de educação que não tenham sonhos de um mundo

melhor. Assim como não existem profissionais que não estejam com uma bagagem enorme de conhecimentos, específicos, da formação docente ou mesmo da vida.

O conhecimento não é informação. Para obtermos conhecimento precisamos de informações, depois de nos informar passamos a conhecer algo, e dessa forma, construímos novos conhecimentos, ou, colocamos em prática no dia a dia esses conhecimentos sempre melhorando a sociedade em que vivemos.

“(...) conhecimento, (...) não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica em um segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento.” (Pimenta, 1997 página 8)

Devemos ser educadores democráticos, sem negar o dever de reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão. Democráticos em levar as informações para construirmos novos conhecimentos, não apenas a uma parte da sociedade, mas a todos os seres humanos dispostos a aprender. Porque a educação é acima de tudo, ideológica. Pimenta (1997, página 8) afirma que o acesso à informação não se dá igualmente a todos os cidadãos. Há uma relação entre conhecimento e poder, de maneira que as informações geram uma certa vantagem a quem as têm, pois aqueles que detêm os meios de divulgação nega à sociedade o direito de construir novas formas de pensar, novos conhecimentos. Corroborando com esse sentido, Pimenta:

“Um enorme poder flui do conhecimento, mas não daqueles que o produzem. Portanto, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade.” (1997, página 8)

O professor tem um papel fundamental no ato de ensinar, pois ele não deve apenas ensinar conhecimentos, mas também deve ensinar a pensar certo. Quando pensamos certo rompemos com as ideias positivistas de que o mundo é assim e será sempre assim. Mas nos utilizando e absolvendo as ideias materialistas dialéticas de que somos seres condicionantes e não determinantes. Esse tipo de pensar certo é perigoso e muito poderoso, porque quando questionamos as origens dos problemas, estamos questionando toda uma história da humanidade, desde os primórdios com a dominação do homem pelo homem. Já dizia Paulo Freire (2011, pág. 49) que o clima do pensar certo não tem nada que ver com o das fórmulas preestabelecidas, mas seria a negação do pensar certo se pretendêssemos forjá-lo na atmosfera da licenciosidade ou do espontaneísmo. Somos educadores que pensa certo, que questiona e sonha todos os dias. Identificamos com Freire (2011, pág. 49): “Como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se.”

O pensar certo não admite qualquer forma de discriminação. Genialmente Freire nos adverte que, “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a subjetividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Como educadores democráticos não podemos ter uma postura de não aceitarmos a cultura, a raça, a história, o gênero de qualquer ser humano. É típico do ato de pensar correr o risco de aceitar o novo, e assim sabermos que o fato de acolhermos o novo não se recusa o velho. Esse velho na prática de educar, nada mais é do que nossas experiências de vida como alunos da escola normal, nos cursos de formação inicial, nos cursos de formações continuadas e também

como professores em sala de aula. Freire também nos adverte que, “Faz parte do pensar certo o gosto da generosidade que, não negando a quem o tem o direito à raiva, a distingue da raivosidade irrefreada”.

Um bom profissional da educação sabe, com segurança e autonomia, usar todos os saberes inerentes a sua prática no momento certo, e da forma certa. Não há um docente que, se encontrando no mundo e com o mundo, seja diferente do que conhecemos como progressista, ou se melhor se adequar, um professor libertador e transformador. Um professor democrático. Porque como diz Paulo Freire, o mundo não é, ele está. E precisamos atuar com o propósito de contribuir para um mundo melhor, sem preconceitos. Citando Freire para encerrar, “Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo, bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto” (2011, página 80). Devemos estimular o ato de questionar, pesquisar e construir novos saberes e conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autonomia pedagógica é uma característica fundamental dos profissionais da educação, para uma prática pedagógica bem sucedida. Os saberes pedagógicos do saber, saber ser e saber fazer são ferramentas essenciais nesse momento. O saber é um elemento importante, pois sem as informações e conhecimentos não conseguimos um saber ser e saber fazer com êxito. Saber ser é uma característica indissociável, porque enquanto profissionais também somos seres humanos com história, cultura, vida social próprias como parte de nossa bagagem. Com ambos os saberes exercitados e valorizados de forma correta, podemos exercer um saber fazer capaz de educar, transformar e libertar pessoas dispostas a aprender.

O sonho de uma mudança no mundo ainda é possível. O educador que não sonha está fadado a viver permanentemente uma realidade falida e presa no tempo e no espaço. A história das mudanças pedagógicas não nos permite estagnar no tempo, é necessário mudar todos os dias. O ato de reflexão e curiosidade são importantes no processo transformador dos profissionais, pois é no questionar, incansavelmente, que construímos nossa autonomia para viver, ensinar e praticar nossos saberes.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor**. Nuances, vol. III - setembro de 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação, nº 13, 2000.

CAPÍTULO 6

A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE E O USO DA INTERNET E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Rhalleyberg Jayckson Formiga de Moura¹

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela Wordl University Ecumenical e professor da Rede Municipal de Ensino da cidade de Santa Cruz-PB.

RESUMO

O presente trabalho procura refletir como o uso da internet influencia o processo de ensino e aprendizagem e na produção da subjetividade do aluno, com base em importantes contribuições de autores que partindo da realidade concreta se dedicaram a investigar o uso da tecnologia na educação, destacando aspectos relevantes do processo de ensino partindo a utilização desses recursos, assim como, suas implicações referentes ao seu uso na sala de aula, destacando como as tecnologias podem transformar a educação. Ao longo desse estudo, remete-se a uma compreensão de como favorecer a produção da subjetividade, partindo da utilização dos recursos tecnológicos como importantes ferramentas pedagógicas, como forma de contribuir com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Internet. Subjetividade. Ensino. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Neste enfoque teórico buscamos compreender o uso da internet e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, partindo do pressuposto de que a sociedade atual vivencia um momento de novas mudanças relacionadas ao avanço cada vez mais rápido e acelerado da tecnologia e o enfoque educacional dentro nesta nova realidade, tendo em vista que novas competências e habilidades são requisitadas ao contexto escolar, diante deste novo panorama estabelecido nas relações sociais, influenciado fortemente pelo universo virtual.

A sociedade como um todo compartilha um momento marcado pelo uso excessivo da tecnologia da informação e comunicação, a cada momento um novo recurso tecnológico é lançado no mercado, acompanhar esse crescimento ou avanço vem se tornando um desafio

principalmente se considerarmos o ambiente da sala de aula, com o desenvolvimento de práticas pedagógicas impregnadas ainda ao contexto de uma educação que se utiliza de poucos recursos tecnológicos para auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem.

Por isso, compreender que a realidade da sociedade agora é outra, vem se tornando um novo desafio para o processo educativo, ou seja, fazer com que o contexto escolar se desenvolva em meio a utilização dos diferentes recursos tecnológicos deve ser encarado como uma renovada visão do ensino, partindo de uma reflexão sobre o papel da instituição escolar dentro desta desafiadora realidade.

Dessa forma, o ensino escolar e, sobretudo o papel do professor como principal articulador do processo de ensino e aprendizagem vem se tornando neste universo fonte de grandes indagações, e o presente estudo tem por objetivo compreender como o uso da internet pode favorecer o processo de aprendizagem do aluno e ao mesmo tempo refletir como a utilização das novas tecnologias vem sendo encaradas no contexto da educação atual.

Ainda, procurar mostrar a importância do trabalho docente na articulação da prática pedagógica com vistas a contribuir com o desenvolvimento da subjetividade do aluno, partindo da utilização dos recursos das novas tecnologias educacionais no contexto escolar, além de refletir sobre o papel relevante deste profissional para a sociedade.

Essa reflexão auxilia no entendimento de como o uso das tecnologias podem contribuir para a produção da subjetividade, e também como a escola vem ao longo do tempo recebendo as novas tecnologias da informação e comunicação, compreender esses elementos é fundamental para situar o papel do professor dentro deste contexto.

2 A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Para iniciar essa discussão se faz necessária uma reflexão sobre a produção da subjetividade, tendo em vista que o processo de ensino e aprendizagem pressupõe uma tomada de consciência de que ao longo de toda a história da educação buscamos a construção dessa subjetividade, necessária para a construção do sujeito enquanto ser pensante e crítico diante das diversas situações cotidianas.

Bock, Furtado e Teixeira, apud França (2004, p.76), afirmam que:

A subjetividade é a síntese singular e individual que cada um de nós vai construindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que nos identifica, de um lado, por ser única, e nos iguala, de outro lado, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo comum da objetividade social. Essa síntese - a subjetividade - é o mundo de ideias, significados e emoções construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica; é, também, fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais.

É com base na concepção de que a produção da subjetividade vai muito além do simples fazer pedagógico restrito ao ambiente da sala de aula, que se procura compreender qual o papel da escola na produção desta subjetividade, tendo em vista que produzir subjetividade é levar o aluno a condição de reflexão como ponto de partida para a aquisição do conhecimento, na busca incessante por uma compreensão de mundo, para isso os papéis a serem desempenhados pelos diferentes agentes do processo de ensino e aprendizagem são fundamentais para uma maior eficácia e relevância do processo, não podendo esquecer-se dos meios utilizados, da metodologia como uma importante aliada para que os objetivos possam ser alcançados.

No processo de ensino e aprendizagem, a subjetividade está presente, pois se configura nesses processos, um momento constitutivo essencial, definido pelo sentido que têm para o sujeito, dentro da condição singular em que se encontra, ou seja, os processos de ensino e aprendizagem inserem-se em suas trajetórias de vida. (SCOZ; CASTANHO, 2011, p.2)

Compreender que a subjetividade faz parte da construção do indivíduo enquanto sujeito capaz de transformar a sua própria realidade, remete para o papel da escola em articular ações que permitam ao sujeito se redescobrir dentro do seu próprio espaço cultural e organizacional, pois o papel a ser desempenhado pelos docentes devem direcionar para uma maior articulação dos saberes com a vida dos alunos e suas percepções do mundo que os cercam, sendo fundamental o desenvolvimento de práticas que levem o aluno ao crescimento do seu posicionamento crítico diante da sociedade, como ser pensante em um contexto social em transformações, de modo a favorecer o desenvolvimento de uma consciência crítica nas ações promovidas pelo processo de ensino e aprendizagem.

Sobre o processo de aprendizagem do sujeito (Tacca et al, 2008), enfatizam a importância de entender a aprendizagem escolar a partir de uma perspectiva marcada pela subjetividade do aluno, o que não tem sido um aspecto muito presente no espaço de convivência de professores e alunos, sendo esta relação fundamental para os processos de aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, o papel do docente e sua metodologia utilizada no contexto escolar evidencia a produção desta subjetividade, ao atribuir significado as diferentes formas de expressão do pensamento do aluno no processo de desenvolvimento da sua aprendizagem, os recursos utilizados em sala de aula também são fundamentais para favorecer as ações docentes e as diferentes formas de organização do espaço escolar.

3 A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS SUJEITOS

A educação em seu contexto atual vem passando por profundas transformações, diante de um panorama na qual novas exigências são colocadas ao desenvolvimento da prática pedagógica no ambiente escolar, a utilização das novas tecnologias no meio educacional trouxe profundas modificações na forma de organização do trabalho pedagógico e ao mesmo tempo, alguns embates sobre a sua utilização e o perfil do docente dentro desta nova realidade.

A principal dificuldade para transformar os contextos de ensino com a incorporação de tecnologias diversificadas de informação e comunicação parece se encontrar no fato de que a tipologia de ensino dominante na escola é a centrada no professor. Em uma sociedade cada dia mais complexa, as tentativas de situar a aprendizagem dos alunos e suas necessidades educativas na escola da ação pedagógica ainda são minoritárias. (CUBAN apud SANCHO, 2006, p.19)

Com base, neste prisma compreende-se a necessidade de se incorporar as práticas pedagógicas a realidade do aluno, principalmente no contexto da sociedade atual marcada por um desenvolvimento tecnológico cada vez mais rápido, o que se evidencia é o fato de que a escola não vem acompanhando integralmente esse avanço tecnológico, o que motiva o aluno na maioria das vezes a buscar interesses fora do ambiente escolar, e o papel do professor nesse processo se constitui como de relevância para uma maior articulação de métodos pedagógicos que incorporem em sua prática o uso das tecnologias.

A utilização da internet como uma ferramenta pedagógica em sala de aula vem se tornando ao longo do tempo mais que uma simples ajuda ao trabalho do professor, mas como uma necessidade, tendo em vista que o educador deve ser antes de tudo um pesquisador e esse recurso tecnológico permite que em questões de minutos tenhamos

um maior número de informações, viabilizando rapidamente o processo de pesquisa, por isso a relevância da utilização da internet, além disso, a sua utilização diretamente em sala de aula auxilia ao aluno também na sua pesquisa, além de estimulá-lo a desenvolver um maior interesse nas questões trabalhadas no ambiente escolar.

O que se observa no contexto escolar é que a utilização da internet ainda não é empregada de forma correta, em decorrência de uma série de fatores, entre os quais podemos destacar a falta de preparação do próprio professor, que na maioria das vezes não desenvolve uma prática aliada as novas tecnologias da informação e comunicação, por isso evidencia-se uma fragmentação quanto ao uso dos recursos tecnológicos na educação.

Com relação ao poder transformador do uso da tecnologia na educação Sancho (2006, p. 17) afirma que

O computador e suas tecnologias associados, sobretudo a internet, tornaram-se mecanismos prodigiosos que transformam o que tocam, ou quem os toca, e são capazes, inclusive, de fazer o que é impossível para seus criadores. Por exemplo, melhorar o ensino, motivar os alunos ou criar redes de colaboração. Daí vem a fascinação exercida por essas tecnologias sobre muitos educadores, que julga encontrar nelas a nova pedra filosofal que permitirá transformar a escola atual.

Nesta perspectiva, a escola é então uma propulsora para que a utilização da internet seja mais que uma simples ferramenta transmissora de informações, mas um meio pelo qual o aluno possa produzir a sua subjetividade, partindo da mediação do professor como um articulador entre o uso das tecnologias e o favorecimento da aprendizagem, tendo em vista que o simples contato com os diferentes recursos tecnológicos não é garantia de aprendizagem, já que muitas crianças e jovens crescem em ambientes mediados pela tecnologia e muitas vezes permanecem na condição de passividade e alienação diante das diferentes situações cotidianas, ou seja, caracteriza-se que

o simples contato com o universo tecnológico nem sempre garante a aprendizagem.

O contexto da educação atual vem sendo fortemente marcado por movimentos que caracterizam essa busca do uso da internet na sala de aula, podemos destacar como uma política deste esforço de trazer a tecnologia para o ambiente escolar como a implantação de programas governamentais como, por exemplo, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (E-proinfo), tendo como principal objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica, como forma de proporcionar uma formação continuada para os professores, na busca por um maior aperfeiçoamento partindo do uso da tecnologia na sala de aula, porém o que se observa na maioria das vezes é a grande resistência de muitos educadores em encarar essa nova realidade.

É com base nesta concepção que percebemos a necessidade de uma postura de educadores cada vez mais baseada no pensamento de Paulo Freire, um educador emancipado com a consciência das novas mudanças e que o processo de aprendizagem é inacabado, e as tecnologias só vem reafirmar essa realidade, cabendo ao educador o seu papel não só de transformar a informação em conhecimento, mas a formação da consciência crítica, não permitindo em momento algum que o fascínio pelo universo da internet seja desviado para a alienação do homem em detrimento a sua condição de cidadão participante e atuante na sociedade em uma busca constante pela produção da sua subjetividade.

A tarefa de ensinar na sociedade do conhecimento significa trabalhar promovendo novas capacidades como aprender a resolver problemas de forma autônoma, aplicar a criatividade e a iniciativa, saber trabalhar em equipe e em redes, aprender permanentemente ao longo da vida ou desenvolver habilidades para enfrentar as mudanças. É evidente que os formadores devem

estar preparados para ensinar esses tipos de conhecimentos e habilidades. (PABLO, 2006, p.65)

Assim sendo, necessita-se de uma nova visão do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo do perfil dos educandos no contexto da sociedade atual, pois compreender seus principais interesses e aspirações fazem parte de uma nova forma de se fazer educação e contribuir para que a aprendizagem se desenvolva dentro de uma perspectiva relevante para a prática educativa.

O fato é que o papel do educador na produção do conhecimento é de fundamental importância, diante das atuais exigências da sociedade do conhecimento, influenciada por diferentes aspectos midiáticos, na qual a mídia desenvolve grande influência sobre os agentes deste processo, por isso a relevância de um projeto pedagógico que considere o atual contexto social vivenciado pelo avanço sem precedentes da tecnologia no contexto escolar, como forma de fazer com que a prática educativa não esteja de fora desta nova realidade.

Segundo Orofino (2005, p.29)

Se quisermos falar de uma proposta política, defendo o apelo construção de visibilidade para a imaginação e criatividade das crianças e adolescentes a partir do espaço escolar como uma questão de direito à atualização e melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. E neste sentido, ao usarmos as novas mídias na escola de modo transdisciplinar e coletivo poderemos certamente enriquecer estes processos.

As principais indagações sobre do uso da internet no processo de ensino e aprendizagem, nos permite uma reflexão sobre a utilização desta ferramenta como propulsora de uma prática pedagógica significativa para o aluno e permite ao mesmo tempo compreender como a aprendizagem se desenvolve partindo do uso destas tecnologias.

O pensamento de Sancho (2006, p.21) nos remete que

As visões cognitivas da aprendizagem e do ensino, que transformam o computador em metáfora explicativa do cérebro humano, o veem como ferramenta que transforma o que toca. O computador não apenas parece capaz de realizar ações humanas (calcular, tomar decisões, ensinar), mas toda a atividade mediada por ele pressupõe o desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas (resolução de problemas, planejamento, organização de tarefas etc.). Deste ponto de vista, o estudo, a experimentação e a exploração da informação, em qualquer área do currículo escolar, melhora imediatamente a motivação, o rendimento e as capacidades cognitivas dos alunos.

É com base neste pensamento que o uso da tecnologia em sala de aula passa a ser visto com um novo olhar, pois as vantagens relativas ao desenvolvimento da aprendizagem é sem dúvida muito grande, uma vez que o educando passa a interagir com esses recursos e construindo sua própria aprendizagem, porém o papel do professor mediador também é importante como forma de direcionar o caminho a ser percorrido para que a aprendizagem aconteça verdadeiramente.

Portanto, deixar que o aluno construa a sua própria aprendizagem partindo da utilização da internet e dos diferentes recursos tecnológicos não significa menosprezar o papel do professor, tendo em vista que até mesmo os cursos de educação a distância que se utilizam do uso da internet para o desenvolvimento da prática pedagógica os papéis do professor e dos mediadores são de relevante importância para um desenvolvimento satisfatório do curso.

Compreender a importância do uso da internet como aliada do processo de ensino e aprendizagem é uma forma de perceber as atuais mudanças ocorridas na sociedade, é interessante observar que neste processo não se deve abrir as portas para a exclusão, ou seja, trazer a internet para o desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula como forma de favorecer a aprendizagem do aluno não se constitui apenas como o uso de uma nova ferramenta pedagógica em

sala de aula, mas também é uma forma de contribuir para o processo de inclusão digital.

Sobre a inclusão digital Tarapanoff, Suaiden e Oliveira (2002), afirmam que:

Não poderá haver sociedade da informação sem cultura informacional e que o maior problema da inclusão digital não é a falta de computadores, mas o analfabetismo em informação. A alfabetização em informação deve criar aprendizes ao longo da vida, pessoas capazes de encontrar, avaliar e usar informação eficazmente, para resolver problemas ou tomar decisões. Uma pessoa alfabetizada em informação seria aquela capaz de identificar a necessidade de informação, organizá-la e aplicá-la na prática, integrando-a a um corpo de conhecimentos existentes e usando-a na solução de problemas.

É com base neste pensamento que compreendemos a importância do papel da escola com relação ao uso das tecnologias, tendo em vista que é através da prática pedagógica que o educando tem a oportunidade de construir o conhecimento a partir da interação com a informação, não sendo disponibilizada de qualquer forma, mas de maneira sistematizada e organizada para que o educando tenha condições de aplicar o seu conhecimento para a resolução de problemas na sua vida cotidiana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que o contexto da educação escolar vivencia atualmente uma realidade baseada no atual perfil imposto pela sociedade da informação e do conhecimento, permeado pela forte influência das tecnologias, tendo na internet um dos seus principais meios de comunicação, interação e disponibilização de um grande número de informações, a escola passa a interagir com essa nova realidade, partindo de uma visão mais renovada do seu papel diante da sociedade atual.

Dessa forma, o que nos servirá como reflexão é que a prática pedagógica a ser direcionada no ambiente escolar deve considerar a atual realidade vivenciada pelos educandos, como forma de favorecer o processo de aprendizagem, tendo em vista as novas exigências impostas pelas relações sociais no contexto da educação.

Assim sendo, o papel do educador se constitui como de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem, pois a prática a ser desenvolvida em sala de aula deve contribuir para a formação crítica do cidadão e neste universo virtual trabalhar a formação cidadã é mais que necessária, torna-se fundamental, para que tenhamos indivíduos preparados para agir em diferentes situações e não apenas seres mecanicamente familiarizados com as máquinas e as mídias digitais.

Esse é o verdadeiro papel da escola mediante o uso da internet como meio para o desenvolvimento da aprendizagem, pois produzir a subjetividade é levar o educando ao universo da reflexão, partindo da realidade concreta e da interação com o objeto do conhecimento, na qual a mediação do educador é fundamental para uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

FRANÇA, Fátima. Reflexões sobre Psicologia Jurídica e seu Panorama no Brasil. In **Psicologia: Teoria e Prática**, vol.6, nº 1, jan./jun. 2004.

GONZALEZ REY, F. L. **O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica**. TACCA, M. C. V. R. (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Alínea, 2008.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. (Guia da escola cidadã ; v.12)

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Televisão e escola**: conflito ou cooperação? 3.ed. São Paulo, Cordez,2000.

SANCHO, Juana Maria (et al.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre, Artmed, 2006.

SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO Irene Siqueira, **Subjetividade, ensino e aprendizagem na educação básica**: produções em psicopedagogia. Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Universidade Federal de Maringá, julho de 2011.

TARAPANOFF, Kira; SUAIDEN, Emir; OLIVEIRA, Cecília Leite. **Funções sociais e oportunidades para profissionais da informação**. Data Grama Zero - Revista de Ciência da Informação, v. 3, n. 5, out. 2002. Disponível em: http://www.dgz.org.br/out02/Art_04.htm. Acesso em: 18 maio 2022.

CAPÍTULO 7

AVALIAÇÃO ESCOLAR: UM DIALOGO ENTRE PROFESSOR E ALUNO

Paulo Francisco Sales Guilhermes¹

Carlos Eduardo dos Santos Vieira²

Damiana dos Santos Junqueira³

Jisiane Kenia Jerônimo dos Santos⁴

1 Guilhermes, P.F.S., é Mestrando em ciência da educação FACEM. E é pós-graduado em psicopedagogia institucional, clínica e hospitalar CECAP, neuropsicopedagogia institucional e clínica Faculdade Sucesso- FACSU. Possui Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB. Possui licenciatura em pedagogia pelo instituto de educação são Judas Tadeu IESJT. Professor atuante nos anos finais do Ensino Fundamental a nível municipal interessa-se pelas áreas de Geografia, Ciências, e Ensino de Geografia.

2 Vieira, C.E.S., Graduando em Pedagogia pela faculdade sucesso FACSU, Graduando História pela faculdade UNINTA, Professor atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, a nível municipal. Interessa-se pela área de ensino a História.

3 Damiana dos Santos Junqueira

Mestranda em Ciências da Educação - World Ecumenical EUA. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica Institucional e Hospitalar pelo Instituto Superior de Educação do CECAP. Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu. Gestora Escolar em Instituição pública Municipal. Interessa-se pela área de humanas e apeteço a área que tem como objetivo de estudo a pesquisa em métodos avaliativos.

4 Mestranda em Ciências da Educação - World Ecumenical EUA. Pós-graduada em Docência e Gestão na Educação À Distância pela Associação do Centro de Formação e Capacitação Patativa do Assaré, CECAP, Brasil. Possui Licenciatura Plena em História pelas Faculdades Integradas de Patos - FIP. Bacharelado em Serviço Social pela Faculdade Católica Santa Teresinha - FCST. Professora atuante nos anos finais do Ensino Fundamental a nível municipal. Tutora das disciplinas de Direitos Humanos e Desenvolvimento Capitalista e Questão Social do curso de Serviço Social na Faculdade Sucesso - FACSU. Professora da disciplina de Ética Profissional e Responsabilidade Social na Faculdade Sucesso - FACSU. Pós-graduanda em Docência no Ensino Superior; Tutoria em Educação à Distância; Direitos Humanos; Política e Sociedade e Educação de Jovens e Adultos-EJA. Interessa-se pela área de humanas e apeteço a área das tecnologias de informação e comunicação-TICs.

RESUMO

O estudo deste artigo discute a reflexão e a ação em avaliação como estratégia de formação, contribuindo para elaboração de novos conceitos teórico-práticos com professores do Ensino Básico Superior. E destacando a emergência de abordagem formativo-emancipatória paralela a uma avaliação para a aprendizagem e oposta a avaliação classificatória. Questiona-se sobre as características necessárias a um professor-avaliador que ultrapassa as limitações de uma avaliação educacional seletiva e excludente e de uma prática formativa de caráter técnico-instrumental e que opta por projeto emancipatório. Os pensamentos docentes em relação à avaliação apresentam o hábito de medição em avaliação de forma declarada ou implícita na fala dos professores; a concepção de aprendizagem expressa por eles como o conhecimento e um bem a ser transmitido.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação escolar. Aluno. Professor.

1 INTRODUÇÃO

O estudo deste artigo discute a reflexão e a ação em avaliação como estratégia de formação, contribuindo para elaboração de novos conceitos teórico-práticos com professores do Ensino Básico Superior. E destacando a emergência de abordagem formativo-emancipatória paralela a uma avaliação para a aprendizagem e oposta a avaliação classificatória.

Questiona-se sobre as características necessárias a um professor-avaliador que ultrapassa as limitações de uma avaliação educacional seletiva e excludente e de uma prática formativa de caráter técnico-instrumental e que opta por projeto emancipatório.

Os pensamentos docentes em relação à avaliação apresentam o hábito de medição em avaliação de forma declarada ou implícita na fala dos professores; a concepção de aprendizagem expressa por eles como o conhecimento e um bem a ser transmitido.

De acordo com Hadji (2001, p. 22) “obstáculos à emergência de uma Avaliação com Intenção Formativa”, assim, a “existência de representações inibidoras”, os professores indicam concepções que “podem obstaculizar só, por sua presença, a construção dos conceitos científicos”.

A ausência de um quadro teórico devidamente elaborado com encaminhamento formativo em avaliação e mesmo que o professor tenha a disposição “modelos teóricos de avaliação” e conheça as diferentes concepções, possui “quadros conceituais que desestabilizaram o seu credo, mas não orientam o seu fazer”. É preciso muito mais do que refletir sobre aspectos avaliativos da atividade e do processo de aprendizagem (CAPPELLETTI, 2005, p. 117).

Pautando-se em Afonso (2000), é importante refletir a ressignificação da avaliação formativa numa perspectiva emancipatória englobando o protagonismo da comunidade visando superar a avaliação educacional numa perspectiva excludente e as desigualdades sociais rompendo os interesses coletivos, sociais e educacionais subordinados aos interesses econômicos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1. OPÇÃO METODOLÓGICA E OBJETIVO

Abordagem qualitativa em pesquisa-ação com caráter aberto e flexível pela possibilidade de mudança no campo educacional com novas propostas de ação, e com vários elementos descritivos

sem restringir a pesquisa quantitativa visando que ocorra mudança na avaliação, pedagogia ou nos modos de investigação qualitativos ajudando a melhorar a vida (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

A pesquisa foi delineada num trabalho coletivo de reflexão continuada, pautada na orientação crítico - dialética e o método da pesquisa-ação, relacionadas com a prática avaliativa dos docentes, visto que as mudanças em concepções práticas em avaliação não foram reorganizadas de forma simples nem ocorreram de maneira linear e previsível.

Nessa perspectiva, a necessidade de uma abordagem qualitativa em pesquisa para suprir a necessidade da complexidade de concepções dos sujeitos envolvidos, dos conflitos teórico-práticos, dos avanços e resistências assumidos no pensar e fazer docente, se voltando para a reflexão, criticidade, diálogo entre a teoria e a prática numa visão transformadora.

O objeto de pesquisa voltado para transformar e ser transformados pelo processo de reflexão e ação, do conhecimento e vivência da avaliação formativa. Essa problemática é essencial na profissionalização docente, bem como, a questão da formação em avaliação.

Para que o profissional docente da educação exerça com autonomia e competência sua função educacional precisa de formação que o capacite a avaliar o seu ensino e aprendizagem de seus alunos de forma ampla para que tenham a oportunidade de romper barreiras socioeducacionais e conquistar uma vida mais plena e digna.

Como principal procedimento metodológico de investigação foi utilizado o seminário com as discussões e encaminhamentos da pesquisa e formação; com dados e informações gerados nos seminários coletivos e nas entrevistas com oito docentes participantes

de um professor do Ensino Superior e com vinte docentes da mesma instituição do curso de Pedagogia da cidade de São Paulo.

A pesquisa ação educacional é uma estratégia de crescimento e desenvolvimento de professores e pesquisadores que devem ser utilizadas para o aperfeiçoamento do seu ensino e conseqüentemente alcançar a aprendizagem dos seus educandos.

A profissionalização docente deve ser capaz de mobilizar competências que resolvam os dilemas educacionais, superem as dificuldades das equipes, atinjam mudanças positivas e torne-se produto de transformações da ação e reflexão renovando continuamente as práticas docentes.

2.2. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM AVALIAÇÃO

O contexto da prática educacional que acontece na escola não é previsível, ele é complexo e exige flexibilidade de planos e ações, pois cada situação de ensino é única, fazendo com que os professores façam uso da criatividade para resolver as incertezas, instabilidades e conflitos de valores da contemporaneidade. A formação de docentes conscientes do seu papel no cenário educacional torna-se uma questão de relevância e centralidade, pois eles não só habitam a sala de aula, mas vivem e trabalham seus desafios profissionais buscando uma prática reflexiva, competente e contextualizada com a realidade de sua comunidade e de seus alunos.

Em se tratando de avaliação educacional, Barbier sustenta que a questão da avaliação se tornou, a partir da década de 1970, um dos maiores problemas na formação de professores, pois em torno das tensões geradas pelo processo de avaliação na escola e nos espaços de formação transitam os espaços ideológicos de profissionais formadores

e em formação, onde afloram posturas classificatórias e reducionistas, bem como formativas e emancipatórias (Barbier, 1985).

Refletindo sobre a cultura avaliativa, vê-se que a mudança não pode ocorrer como um passe de mágica, visto que se vivenciam longos anos de uma cultura escolar de quantificação, seleção, punição e exclusão de um período em que a pedagogia tradicional supervalorizou os conteúdos cognitivos destituído de significado pessoal e relevância social.

Uma avaliação classificatória assumida ou implícita no trabalho docente aponta para uma aprendizagem voltada a simples transmissão e armazenamento de conhecimentos em que há pouca variabilidade didática de ensino sendo necessário portanto, um processo intencional, consciente e contínuo do docente em avaliação capaz de proporcionar uma prática concreta que amplie as perspectivas educacionais para que haja rupturas com concepções de avaliação classificatória e pouco refletida.

Preparar professores para a prática reflexiva, participação crítica, inovação e cooperação é contribuir para formar um ser avaliativo (Perrenoud, 1993). No entanto, a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de refletir e trabalhar sobre as práticas em avaliação, de saber como fazer, sendo imprescindível colocar a prática como ponto de partida e de chegada na formação para que os professores consigam transpor os ensinamentos para a sua realidade em sala de aula.

A autonomia é um aspecto fundamental para o movimento e a consolidação da identidade dos professores e da docência como profissão, e sua construção tem como contributos relevantes a competência e a capacidade de avaliar, analisar suas próprias práticas

e compreender o contexto e as ações educacionais dos estudantes, com possibilidade de agir e tomar decisões para a melhoria das escolhas metodológicas e da avaliação de forma mais independente e responsável.

2.3. DISCUTINDO ALGUNS PROCESSOS E RESULTADOS

O professor juntamente com todo o corpo discente e equipe escolar devem participar de toda ação do processo avaliativo, podendo levantar questionamentos e hipóteses de forma dinâmica, com o objetivo de verificar se os conteúdos ensinados estão tendo resultados significativos e eficazes.

Segundo Barbieri (2002), quando um conjunto de professores se reúnem para pesquisar sobre o processo de avaliação “o pesquisador passa e repassa o olhar sobre o objeto sob ângulos diferentes, retomando e ampliando a reflexão anterior”, mesmo sendo um grupo, há professores que tem uma reflexão diferenciada dos demais através de uma pesquisa-ação, quebrando as barreiras de um grupo que pensavam igualmente e torna-se necessário que os mesmos tenham um diferencial, ou seja, formas diferentes de pensar, analisar, pesquisar e avaliar. Então diante desse diferencial, partimos para os seguintes questionamentos: Que concepção de educação/avaliação se encontra por trás de minhas aulas? Será que os objetivos almejados com meus ensinamentos estão sendo alcançados? E os métodos utilizados no processo educativo estão sendo coerentes com a realidade do educando? Mediante a essas reflexões se faz necessário quebrar barreiras de métodos avaliativos tradicionais excludentes, buscando aprimorar o ensino e a aprendizagem de cada aluno, flexibilizando a avaliação com a realização de aulas e procedimentos dinamizados,

atrativos e dialogados, almejando obter resultados satisfatórios e tornando-se assim, um professor gestor.

2.4. A AVALIAÇÃO É UM DIÁLOGO ENTRE PROFESSOR/ALUNO EM RELAÇÃO AO ALCANCE DOS OBJETIVOS PROPOSTOS, TENDO EM VISTA UMA REORIENTAÇÃO QUANDO NECESSÁRIO:

Avaliar é um ato muito mais abrangente do que praticamos, como a autora Zukowsky Tavares (2010) nos relata é através da avaliação que podemos rever métodos e andamentos perante nossa sala de aula e forma de ensino. A autora afirma em seu relato de experiência com outros educadores universitários que muitos buscam metodologias que visam alcançar o melhor aprendizado dos educandos, onde levanta questões como: a forma de avaliar prioriza o aprendizado como prática de vida? O currículo vem ao encontro do aluno para sua prática de área de atuação? E assim a mesma levantou muitas indagações a respeito da atuação docente dentro das universidades. Onde a autora cita que “Além de aprender, memorizar, verbalizar, o ensino e a avaliação precisam trazer significado e sentido para a vida do aluno, para sua prática profissional, social e pessoal cotidiana”.

Diante da concepção da autora, a prática avaliativa não deve gerar desmotivação ao estudante e sim, motivação e aquisição na busca do saber e aprimoramento da aprendizagem. A forma de averiguar o nível da turma deve ser uma “mediação da aprendizagem” e desenvolvimento por inteiro do aluno nas aulas e programação curricular proposta.

A sociedade passa por inúmeras modificações em um curto espaço de tempo, mas a educação caminha a passos lentos, e a forma de avaliar é uma demonstração clara que devemos buscar novas

alternativas para conseguir medir o nível de capacidade educacional que queremos aos nossos educandos.

A autora afirma ainda que durante sua pesquisa foi muito bom ouvir relatos positivos de professores que buscam sempre atualizar suas metodologias para que sua aula seja atrativa e coerente com a necessidade de o estudante atuar no mercado de trabalho e na sociedade. Discursões, painéis integrados e escuta, são posturas que alguns educadores aplicam dentro das salas de aula, onde a exposição dos conteúdos pode se tornar mínima na execução da aula e mesmo assim, as propostas metodológicas devem ser aplicadas com maestria.

E nos debates de grandes grupos o pensamento aflora, o refletir sobre o outro, para assim chegar a uma conclusão. Aulas dinâmicas, estratégias variadas, acompanhamento individual e o envolvimento com cada aluno de forma positiva. Todas essas premissas, observações e orientações são relatos que a autora nos traz de alunos que exemplificam aulas que recebem dentro do curso em exercício, onde além de estar lá, a interação e integração do grupo com os conteúdos e com todos são de fundamental importância para o desenvolvimento da aula.

Isso mostra que muitos educadores buscam formas de aplicar seu conteúdo de forma mediadora “colhendo mais a participação dos alunos”, para assim gerar um processo avaliativo significativo, onde observando, acompanhando, opinando, e avaliando cada estudante dentro dos seus pares o mesmo será capaz de identificar situações problemas para assim gerar estratégias que construam aprendizagens significativas.

A autora em questão ainda nos traz o pensamento sobre os grandes desafios enfrentados no processo de democratização da educação, onde isso é resumido na forma de avaliar. Já que essa

ferramenta consiste no debate do sucesso ou o fracasso escolar, onde o avaliar direciona o “destino” dos alunos. Nós educadores temos visão que muitas avaliações empurram nossos educandos a competição e não ao real aprendizado. Assim devemos pensar sempre que o avaliar vai muito além de números, pois é através dela que podemos criar o momento de partilha coletiva favorecendo o repensar de caminhos para a reorientação das aprendizagens face ao aluno.

Zukowsky Tavares (2010) nos afirma que “a soberania da prova é uma questão complexa, foi e é um dos questionamentos mais discutidos conjuntamente, e a ênfase não indicou extinção desse instrumento, mas a sua utilização a serviço da aprendizagem e combinada com procedimentos avaliativos”. É nessa busca que devemos nos firmar, pois o caminho para a “auto regulação é importante nos processos avaliativos para que o estudante compreenda erros e acertos, e de forma mais autônoma ajude a planejar a retificação das ações” (Zukowsky Tavares, 2010).

Reforçando a ideia anterior Hadji (2021) citado por Zukowsky Tavares (2010) fala que “uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo”, onde os protagonistas são o professor e o aluno. O primeiro tem que identificar o seu objetivo, o que quer diante de sua prática educativa e como também o mesmo será informado diante das ações explícitas em sala de aula pelos educandos. E o segundo é o aluno que tem que saber “onde anda” e onde quer chegar e assim tomar para si a consciência do seu processo de aprendizagem e suas principais dificuldades, podendo através disso corrigir seus próprios erros e aprimorar os seus acertos.

Hadj (2001) citado por Zukowsky Tavares (2010) destaca ainda no texto alguns instrumentos de verificação da aprendizagem como o feedback e a reorientação que podemos dar depois dos resultados alcançados nas avaliações que podem ser desenvolvidos de

várias maneiras com “jogos e atividades lúdicas, entrevistas, pesquisa orientada, grupos de estudos extra classe, gravação e monitoramento de uma atividade individual, dramatização, etc.” Dentre as elencadas deve-se escolher uma para que na aula em questão possa exercer a função de orientação aos erros diagnosticados na avaliação.

O foco do avaliar para produzir conhecimento é o método que educadores devem exercer em seu cotidiano educacional, para assim estarem trabalhando com as mudanças necessárias perante a sociedade que a educação necessita, mas mesmo assim vemos que os processos de desistências aos novos métodos estão presentes, onde um conteúdo, uma sala de aula, uma turma em questão apresenta dificuldades ou resistências ao professor retorna ao modelo punitivo excludente por estar mais habituado aos antigos métodos avaliativos. Zukowsky Tavares encerra seu texto com uma citação de Cunha (1999) onde ele diz: “a presença de antigas concepções positivistas na fala dos docentes não deve ser interpretada como um fracasso, pois está intrínseco à evolução cognitiva manter as ideias antigas junto com as novas, ou melhor, os professores mantêm elementos substanciais da velha concepção enquanto incorporam elementos da nova” (Cunha,1999).

3 CONCLUSÃO

A análise feita pela autora em seu texto nos revela que avaliar é uma forma complexa de situar-se dentro da educação, mas forma essa necessária e pertinente na busca de maneiras avaliativas que venham de encontro a soma necessária que os educandos precisam na sua atuação dentro de instituições de ensino. O métodos de avaliação voltados para a reflexão e prática são fatores que mudam a maneira de ensinar, transformando o aluno em agente participativo na construção do conhecimento, e não mero receptor.

Aplicar métodos avaliativos antiquados e excludentes mostra que a função como professor está envolta em um grilhão estacionário, onde é necessário seu rompimento para que o mesmo possa aprimorar sua visão, onde a avaliação é o jeito de aproximar e complementar seu método de ensinar e aprender perante seus alunos. É preciso estar sempre em transformação na busca por uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. (2000). **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Editora Cortez.

BARBIER, J. M. (1985). **A avaliação em formação**. Porto: Edições Afrontamento.

BARBIER, R. (2002). **A pesquisa-ação**. Brasília: Editora Plano.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora.

CAPPELLETTI, I. F. (2005). **Avaliação Formativa, uma prática possível?** In F. Almeida (org.). *Avaliação educacional em debate* (pp.117-126). São Paulo: Editora Cortez.

HADJI, C. (2001). **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, P. (1993). **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: D. Quixote.

ZUKOWSKY, Cristina Tavares; **Formação em avaliação como um caminho para a profissionalização docente**. Revista Lusófona de Educação, núm. 16, 2010, pp. 59-74 Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa, Portugal.

CAPÍTULO 8

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria de Fátima Dutra Dantas¹
Damiana dos Santos Martiniano
Janaína Dutra Dantas

¹ Maria de Fátima Dutra Dantas - mestranda em ciências da educação pela world university ecumenical , especialista em educação infantil- pela universidade são judas Tadeu , graduada em pedagogia pelo centro universitário de patos

RESUMO

O presente artigo recebe o título A Importância do Lúdico na Educação Infantil, traz uma reflexão sobre o brincar objetivando compreender a importância que os jogos e as brincadeiras exercem na Educação Infantil, e descreve a atuação do educador na realização de atividades lúdicas. A pesquisa bibliográfica recebeu caráter qualitativo e, por isso, para construir seu arcabouço teórico recebeu ajuda, através de leituras, de autores como Santos(2001), Maluf(2007), Piaget entre outros. Conceitua, sob base legal, a Educação Infantil, fala dos benefícios que as brincadeiras podem proporcionar às crianças que frequentam as instituições educacionais, principalmente na Educação Infantil. As considerações finais apontam para a necessidade da ludicidade nas escolas, tendo em vista que a prática de atividades lúdicas contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil – Lúdico – Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A ludicidade, transmitida e vivenciada a partir de jogos e brincadeiras, é considerada um aspecto de bastante relevância para o desenvolvimento humano, e, por isso, há alguns anos, vem se transformando em objeto de estudo principalmente em relação à educação infantil, pois as crianças que são atendidas em creches e pré-escolas precisam estar inseridas em práticas educativas que articulem o cuidar e o educar ao brincar, para que seu desenvolvimento seja satisfatório.

A brincadeira é tão importante para o bom desempenho do aluno quanto as atividades chamadas pedagógicas que recaem sua preocupação única e exclusivamente sobre os conteúdos curriculares.

O educador, ao proporcionar momentos lúdicos à criança, garanta-lhe a possibilidade de aprender brincando e de se desenvolver significativamente nos aspectos físicos, psíquicos, afetivos e sociais, pois a interação é uma característica inerente às brincadeiras e é, a partir delas, que as crianças se socializam.

A participação do educador na hora de brincar é indispensável, pois, nesse momento lúdico, ele não serve apenas para separar brigas ou decidir quem irá participar e quais as brincadeiras que serão realizadas. Sua intervenção vai mais além, devendo ser um estimulador das atividades mentais, um orientador nas escolhas das brincadeiras, orientando, socializando, interagindo, participando com questionamentos e sugestões para resolução de problemas em determinadas situações.

Diante do contexto abordado, reconhecendo a valiosa contribuição das atividades lúdicas na vida das crianças, reconhecendo o valor pedagógico e, por isso, facilitador da aprendizagem, justifica-se a escolha da temática em vitrine ressaltando a fundamental importância que ela representa na vida do ser humano, pois para que seu desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor sejam significativos, no que tange o aspecto educacional, mais precisamente na modalidade da Educação Infantil, jogos e brincadeiras precisam ser bem trabalhados por exercerem importante papel.

Na Educação Lúdica, além da criança sentir prazer em brincar, ela desenvolve competências e adquire conhecimentos de forma prazerosa, sem medo e sem tensão.

O presente artigo tem a pretensão de suscitar reflexões a cerca da relevância do brincar nas escolas infantis, considerando que o lúdico oferece grande contribuição para a aprendizagem das crianças. Também tem como finalidade mostrar aos educadores da Educação

Infantil e a todos que se interessam por crianças e sua felicidade, que a educação pode ser desenvolvida a partir da utilização de práticas pedagógicas lúdicas e, para que isso ocorra de forma satisfatória, faz-se necessária a intervenção do educador nesse processo. Um educador, cuja formação profissional seja pautada no envolvimento afetivo e nas competências para lidar com as práticas lúdicas.

A metodologia adotada para a realização desse artigo foi a pesquisa bibliográfica de enfoque qualitativo e, para revestir-se à luz das atuais teorias, recebeu a contribuição de autores como Piaget (1975), Santos (2001), Bujes (2001) entre outros.

O artigo encontra-se dividido em três seções, a primeira fala sobre a trajetória da educação infantil e os caminhos seguidos por ela para despertar nas crianças o prazer em aprender. Nessa seção, são enfocados os aspectos históricos, as mudanças e conquistas ocorridas ao longo do tempo, como também as bases legais que asseguram o ensino infantil.

Na segunda seção, está presente a função pedagógica que o jogo exerce quando é trabalhado na educação infantil, seguido das contribuições teóricas do autor Piaget sobre os jogos e sua relação com o desenvolvimento humano.

A última seção apresenta a importância da formação do educador lúdico, considerando que, sua prática contribui para o desenvolvimento pleno das crianças, desde que esteja embasada em uma teoria significativa, como também traz uma explanação sobre a contribuição que os jogos e brincadeiras oferecem para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, tendo em vista que eles não são apenas meros agentes de recreação ou passa tempo, mas também uma forma diferente e prazerosa de aprender que pode ser considerada como uma prática pedagógica.

As considerações finais apontam para a necessidade da integração por parte das instituições de ensino infantil com atividades lúdicas, destacando que elas são essenciais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Pretendeu, portanto, dizer aos pedagogos voltados para as práticas pedagógicas lúdicas através do brincar que essas atividades são valiosas fontes de realização e prazer tanto para a criança como para eles.

1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESPERTAR DO PRAZER DE APRENDER

A criança é compreendida como um ser diferente do adulto, divergindo na idade, na maturidade, além de ter certos comportamentos típicos. Porém, desconsiderando a idade, o limite entre criança e adulto é complexo, pois está associado à cultura, ao momento histórico e aos papéis determinados pela sociedade.

Estes papéis dependem da classe social-econômica em que estão inseridas a criança e sua família. Dessa forma, não há possibilidades de tratar a criança analisando somente sua natureza infantil, desvinculando-a das relações sociais existentes na realidade.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

Nesta perspectiva, Bujes (2011, p.21) afirma que

Ao considerarmos que vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação, podemos incluir aí também a idéia de que as crianças participam igualmente desta transformação e, neste processo, acabam também transformadas

pelas experiências que vivem neste mundo extremamente dinâmico.

Assim, percebe-se que as mudanças econômicas, políticas e sociais que acontecem na sociedade contribuem também para a forma de como lidar com as crianças e a infância em si.

O contexto histórico-cultural reflete-se na maneira como as crianças são vistas e a educação infantil por sua vez surgiu devido a influência de fatores sociais e culturais, por isso, passou por muitas modificações e, ao longo delas, as crianças conquistaram maior atenção no tocante às suas limitações, sentimentos e desenvolvimento.

1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Durante muito tempo a educação das crianças foi considerada como uma responsabilidade dos adultos inseridos no grupo social do qual faziam parte. O contato com outras crianças lhes possibilitava o desenvolvimento dentro de sua comunidade e os ensinamentos de seus pais eram repassados para elas de modo que seguissem as tradições de seu povo e para que desempenhassem habilidades básicas necessárias à sua sobrevivência.

Vários fatores contribuíram para que a educação infantil fosse instituída no Brasil, entre eles a modificação do pensamento da sociedade, que começou a pensar e valorizar o que realmente é ser criança e a considerar as características inerentes à faixa etária da infância, como as formas de construir determinadas aprendizagens e suas limitações, dando assim uma maior importância ao momento específico da infância. (MALUF E MUNHOZ, 2007)

Com as mudanças ocorridas ao longo do tempo e com conquistas feitas pela sociedade, surgiu então a educação infantil, instituída como uma modalidade de ensino que visa a complementar

a ação da família no tocante à formação de seus filhos desde a base, ou seja, desde os seus primeiros anos de vida. Essa educação passou a ser oferecida em instituições onde era realizado um trabalho educativo que colaborasse para o desenvolvimento das crianças.

Outros aspectos também foram importantes para o nascimento da escola moderna, como a organização dos espaços destinados à educação das crianças, o aparecimento de especialistas que se dedicavam a estudar as características da infância, da importância desse momento para o ser humano e da organização da escola no tocante à que conteúdos ministrar e que métodos utilizar, quais os horários, recompensas, punições, enfim, os vários segmentos inerentes ao funcionamento da escola e mais precisamente do ato de ensinar (BUJES, 2011).

1.2 ASPECTOS LEGAIS

Há muitas leis que contemplam a Educação Infantil, porém muitas delas ficam apenas no papel, provocando uma real desvalorização a esse segmento da Educação Básica, à criança e a infância. Por isso, a Educação Infantil brasileira, genericamente, ainda não perdem o caráter assistencialista que a justificou quando da sua gênese.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Brasil (1996, p.16):

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

A educação das crianças pequenas é um direito que lhes assiste e as atividades desenvolvidas junto ao trabalho educativo das escolas necessitam de objetivos para acompanhar e auxiliar

no desenvolvimento do individuo, preparando-o desde cedo para interagir com os grupos sociais, exercendo sua cidadania e para que, futuramente, possam estar apto a ingressar no mercado de trabalho. Mesmo tratando de crianças é preciso ter uma visão ampla de futuro, onde sua preparação e desenvolvimento satisfatórios exigem uma base educativa bem fundamentada e eficaz. Nesse ponto, ressalta-se a grande importância da educação infantil, na qual devem ser consideradas as diferenças de cada criança, respeitando-as e propiciando ações que as motivem a frequentar e permanecer nas creches e pré-escolas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasil (2004, p.18) enfatiza que

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício de cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II Direito de ser respeitado por seus educadores; Art. 54. É dever do estado assegurar a criança e ao adolescente: I Atendimento em creches e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

A utilização do brincar na educação infantil aliada ao educar e ao cuidar é de vital importância, pois a brincadeira é uma forma de expressão e a partir de sua realização, a criança atribui novos significados à realidade imediata, pois brincar coloca-se diretamente à exploração da mente.

2 O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação brasileira já passou por muitas reformulações e a cada dia vem sendo enriquecida com novos estudos no que tange às práticas educativas, procurando soluções para melhorá-las e implementá-las no contexto escolar.

A partir dos debates realizados e frente às leis educacionais instituídas no país, o uso das atividades lúdicas na escola passou a ser

considerado como um instrumento de grande eficácia no tocante ao desenvolvimento e construção do conhecimento do aluno.

Muitos professores concordam com a idéia de que as práticas lúdicas são grandes aliadas para articular o processo ensino-aprendizagem dos educandos, uma vez que elas possibilitam ao indivíduo sensações de prazer e felicidade, resultando num desempenho satisfatório dos aspectos cognitivo, emocional, físico, e social.

Porém, mesmo os educadores defendendo as atividades lúdicas como uma boa prática para ser desenvolvida em sala de aula, principalmente na Educação Infantil, não apresentam grandes mudanças na sua prática pedagógica, tendo em vista que ela precisa ser repensada, reestruturada, repensada e redefinida.

Para Santos (2001, p.14):

A aceitação da ludicidade por parte dos professores, não garantiu uma postura lúdico-pedagógica na sua atuação. O lúdico é uma ciência nova que precisa ser estudada e vivenciada, mas a tendência dos profissionais é achar que sabem lidar com esta nova ferramenta porque um dia já brincaram.

Na educação infantil, a criança brinca, começa a fazer amigos, passa horas convivendo com outras crianças e adultos que não são seus familiares e começa a viver uma das mais complexas fases do desenvolvimento humano em todos os seus aspectos, e quanto melhores forem as condições oferecidas pelo ambiente e pelos adultos que a cerca, mais rico e proveitoso será seu processo de desenvolvimento.

Uma creche precisa ser bem mais que um lugar agradável, ela deve ser um ambiente estimulador, que ofereça educação, segurança e afetividade e conte com o trabalho de uma equipe profissional onde os educadores sejam realmente capacitados, para que possam acompanhar a criança nesse processo intenso e contínuo de descobertas

e crescimento, pois a intervenção do professor é de fundamental importância para a propiciação de uma base sólida que influencie o desenvolvimento contínuo da criança.

Sobre o assunto, Santos (2001, p.15) traz um posicionamento bastante pertinente ao afirmar que “o jogo conduz a educação pela via da ludicidade e propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução.

2.1 O JOGO NA VISÃO DE PIAGET

Sir Jean William Fritz Piaget foi um epistemólogo suíço, considerado o maior expoente do estudo do desenvolvimento cognitivo. Foi professor de psicologia na Universidade de Genebra de 1929 a 1954, tornando-se mundialmente reconhecido pela sua revolução epistemológica. Durante sua vida ele escreveu mais de cinquenta livros e diversas centenas de artigos.

O desenvolvimento da criança acontece por meio do lúdico, visto que ela precisa brincar para crescer. Na visão de Piaget (1975), a maneira da criança assimilar - que é mudar o meio para que possa se adaptar as suas necessidades - e de acomodar, isto é, mudar a si mesma para se adaptar ao meio em que vive - só poderá ser através de atividades lúdicas.

Afirma Piaget (1975) que os jogos são classificados, segundo sua evolução, em três grandes estruturas: jogos de exercício, simbólicos e de regras.

O Jogo de exercício, classificado como período sensório-motor, tem como característica principal obter a satisfação das necessidades. Com a ampliação dos esquemas, a criança vai cada vez se tornando mais consciente de suas potencialidades, pois coloca em prática um

conjunto de normas e condutas, sem modificar as estruturas, onde as ações ficam direcionadas somente para atingir o objetivo maior que é o prazer.

O *Jogo simbólico* faz parte da fase pré-operatória e aparece por volta dos dois aos seis anos de idade, época em que a criança, além de fazer uso do prazer, começa a utilizar os símbolos. A função simbólica já está estruturada e começa a realizar imagens mentais, onde a linguagem oral já é dominada.

O *Jogo de regras* acontece a partir dos sete anos de idade, no período operatório concreto, no qual a criança aprende a lidar com delimitações no espaço e no tempo. Ao invés de símbolo, a regra supõe relações sociais, porque ela é imposta pelo grupo e sua falta significa ficar de fora do jogo.

3 O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO LÚDICA

Os espaços reservados às brincadeiras nas creches e pré-escolas só são possíveis de ser organizados mediante a conscientização dos educadores no tocante a importância da realização de jogos e brincadeiras na vida das crianças, na faixa etária em que elas se encontram. Trabalhando em parceria, tanto as atividades desenvolvidas na modalidade da educação infantil, como os pais e educadores devem permitir e propiciar às crianças um exercício que é direito seu, o direito de brincar, reservado a todas as crianças, sejam brincadeiras tradicionais ou contemporâneas.

Para fundamentar essas afirmações, Santos (2001, p.65) reforça que

Compreendendo a atividade lúdica como uma alavanca para o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, percebemos que o conhecimento, a vivência e o sentimento lúdico dos professores em formação necessitam ser resgatados

para que estejam disponíveis e possam fazer uma leitura correta do jogo infantil.

Portanto, para que o desenvolvimento da ludicidade se realize no âmbito escolar é necessário que antes de qualquer coisa o educador tenha conhecimento do que se trata e dos benefícios que a mesma pode trazer para a aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos, para que a partir daí ele possa se aprofundar na teoria lúdica e procurar meios para praticá-la da melhor maneira possível em sua sala de aula.

O profissional mais indicado para desenvolver a ludicidade dentro de uma escola e mais precisamente no segmento de ensino infantil é o pedagogo, pois ele em seu processo de formação tem acesso ao estudo de várias áreas do conhecimento que contemplam o desenvolvimento infantil, as diversas metodologias de ensino e os variados recursos pedagógicos.

Maluf e Munhoz (2007, p.11) fundamentam que

A formação de um profissional nesta área pode ser melhor embasada, com conhecimentos que vivenciam experiências lúdicas, que atuem como estímulos para aplicar seus poderes de habilidade, que desabrochem naturalmente em uma variedade de maneiras de explorar a si e ao próximo e o ambiente em que se encontram. Assim, à medida que vivenciam novas experiências, desenvolvam suas fantasias e o prazer se expande em alegrias.

Para que o educador desenvolva a ludicidade com seus alunos de forma proveitosa e competente, precisa compreender o verdadeiro papel do brincar na vida das crianças, observando quais as brincadeiras mais adequadas para cada faixa etária, observando e analisando os efeitos que elas causam sobre as mesmas, além de propiciar momentos de aprendizagem, onde as temáticas trabalhadas em sala de aula possam ser articuladas aos jogos e às brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido estudo bibliográfico foi realizado com o objetivo de relatar a importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil e despertar a reflexão dos educadores no tocante à integração das atividades lúdicas nas práticas de ensino, por se constituírem viabilizadores de conhecimento, que contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos.

O professor, em suas aulas, é o responsável pela mediação e desenvolvimento de habilidades e competências a partir da realização de brincadeiras e jogos, pois a sua prática visa ao crescimento, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tendo em vista que aprender brincando é um recurso estimulador para elas.

Nesse contexto, evidenciou-se a origem das brincadeiras, a necessidade de sua presença nos currículos de Educação Infantil e foi evidenciado o quanto a criança aprende e prospera frente as atividades que envolvem brincadeiras.

Brincando a criança não apenas se diverte, mas recria e interpreta o ambiente em que convive e se relaciona com ele, conseqüentemente, constitui um melhor aprendizado, crescimento significativo e consistente.

Considerando que as crianças na fase infantil estão em processo de crescimento e são ativas, é necessário propô-las momentos que facilitem suas aprendizagens, através de atividades lúdicas, pois elas oportunizam aprender com prazer.

Sem nenhuma pretensão, esse artigo oferece uma boa reflexão sobre o quanto é importante para as crianças a valorização das suas formas de assimilação do conhecimento, suas limitações e atenção

com suas necessidades, pois cada uma apresenta particularidades diferentes e estas precisam ser consideradas.

É de suma importância refletir também sobre a necessidade de que o olhar do professor seja voltado fielmente o trabalho que envolve a ludicidade, para que ele possa utilizar as brincadeiras de forma correta, oportunizando às crianças o desenvolvimento de suas habilidades, além de estar assimilando o conhecimento de forma prazerosa.

Neste sentido, todo o trabalho encontra-se povoado de conceitos lúdicos, enfatizando o brincar como elemento norteador de aprendizagens e elencando procedimentos, segundo a visão de renomados educadores, capazes de enriquecer as práticas pedagógicas em espaços escolares em prol do desenvolvimento da criança, em todos os seus aspectos e enfoques.

Portanto, ao pretender colocar as finais considerações desse trabalho, percebe-se que esse foi apenas um ponto de partida, o começo de uma caminhada que se pretende fazer com obediência cega à ludicidade, por entender que, para além de todos os pontos positivos que já foram faladas, para muito além do prazer, as brincadeiras e jogos são necessárias porque também é sinal de saúde: uma criança só brinca quando se sente bem.

Saúde mental e corporal para todos, porque espera-se que as instituições que oferecem Educação Infantil – as creches e as pré-escolas – todos os educadores e educadoras que assistem e educam às crianças, reflitam sobre sua prática e comecem a inserir competentemente o brincar em seus trabalhos pedagógicos, mediando assim uma aprendizagem satisfatória, na qual o desejo de aprender se relacione efetivamente ao desejo de brincar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.0694/90, 20 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 2004.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola Infantil: Pra que te quero?** In Educação Infantil, pra que te quero?/Carmem Maria Craidy e Gládis Elise P. da Silva Kaercher. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MALUF, Ângela e; *MUNHOZ*, Cristina. **Brincar: prazer e aprendizado**. Vozes. Petrópolis-RJ, 2007.

PIAGET, J. **A representação do mundo da criança**. Rio de Janeiro: Record, 1990

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS, Santa Marli Pires (org.) **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2001.

CAPÍTULO 9

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Maria da Conceição Bezerra da Silva¹

Rita Rosângela de Oliveira Lima²

Maria José Bezerra da Silva³

1 Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical, especialista em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Patos-FIP, e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA.

2 Mestranda em Ciências da Educação Pela World University Ecumenical, especialista na área de concentração em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela Faculdade CECAP licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu.

3 Doutoranda pela World University Ecumenical, Mestre em Ciências da Educação pela CECAP, Especialista em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Patos-FIP, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú -UVA.

RESUMO

Esta pesquisa aborda a importância da leitura na educação escolar, tendo como ponto principal o objeto de conhecimento em si e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens, proporcionando a ampliação de horizontes dos anos iniciais do ensino fundamental, mostrando os pontos positivos da leitura, a aprendizagem e a compreensão. No entanto, o método utilizado na coleta de informação para este estudo foi o qualitativo bibliográfico que é considerado eficaz para o aprofundamento dos conhecimentos, tanto pessoal como profissional, baseados em autores como Kleiman (1985), Freire (1982, 2001) e Solé (1998). O estudo será desenvolvido a partir das reflexões dos autores selecionados, embasados fundamentalmente sobre o assunto abordado. Portanto, enfatiza o quanto é importante que o educador pense na sua prática de ensino e aprendizagem da leitura, levando em conta a complexidade, a importância da mesma e suas implicações pedagógicas, desenvolvendo no educando uma leitura eficiente e prazerosa. Mostra ainda, que cabe ao professor ensinar a leitura buscando estratégias eficientes que levem os alunos a ler, entender e viajar no mundo da compreensão. Neste sentido, espera-se que a pesquisa desperte o interesse dos professores para fazer a leitura, para que eles obtenham aprofundamentos sobre a importância da excelência no desenvolvimento da leitura e escrita dos educandos no decorrer do processo dos anos iniciais do ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Aprendizagem. Compreensão.

INTRODUÇÃO

A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. Nesse processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam a leitura, isto é, o leitor constrói o significado do texto.

O objeto de estudo da presente pesquisa é a leitura na educação escolar, buscando meios de intervir pedagogicamente, no ensino e aprendizagem da leitura, com o objetivo de entender o verdadeiro significado de ler, compreender e a importância na vida de um indivíduo.

No entanto, a leitura é essencial na vida de um sujeito, está presente no seu dia a dia e é através dela que interagimos com as ideias, as pessoas e os acontecimentos. Na leitura, como em qualquer outra atividade humana. Desta forma, cada criança que desenvolve a leitura, tem boa relação com seus companheiros, reconhece seus direitos e deveres, e torna-se um ser humano íntegro e apto para viver em sociedade de forma justa.

Assim, para aprender a ler e entender sua importância, é necessário que o educador construa uma representação adequada dos fins da leitura, como também da tarefa de ler. A criança necessita de conhecimentos e reflexão sobre os processos de aquisição, e ao mesmo tempo em que ela ensaia aprender a ler, deve aprender a aprender a ler.

Organizamos este estudo da seguinte forma: I) Introdução, onde apresentamos o estudo e enunciamos os objetivos e a organização do artigo; II) Contextualização teórica, onde discorreremos sobre a leitura como meio de aprendizagem: uma abordagem teórica; III) Apresentamos comentários sobre a importância da leitura e as implicações pedagógicas; IV) Fizemos uma reflexão sobre o significado

da leitura, onde fizemos ponderações sobre: ler é entender, viajar no mundo da compreensão;

V) Considerações finais; VI) Referências.

Enfim, a leitura é, sem dúvida, um ato complexo e que vem desenvolvendo-se com muito déficit, pois pretendemos questionar a importância da leitura na educação escolar e métodos metodológicos que levem os docentes a conhecer a importância da leitura na sua vida social e profissional, apontando contribuições para a formação de leitores assíduos e proficientes.

2 A LEITURA COMO MEIO DE APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

A leitura é um dos meios mais importante na escola para a consecução de novas aprendizagens.

Considerando-se a leitura como essencial e como um dos fatores mais importante de todo o processo de letramento de uma sociedade e tem de se levar em conta, também, todos os sistemas cognitivos da criança, que entra em ação quando ela se depara com um texto escrito, quer em situação de sala de aula, quer fora desta.

Por envolver processos cognitivos múltiplos, o ato de ler é complexo e oferece muitas dificuldades à criança principalmente na fase inicial de aquisição da leitura, pois ela deverá aprender, no todo, o material escrito que tem diante de si, para, em seguida, segmentá-lo em unidades menores (parágrafos, períodos, orações, frases, palavras...). Além de precisar retomá-lo a miude, a fim de recapitular o que já leu, aprender a idéia principal, identificar marcas formais da linguagem usada pelo escritor e negociar com ele o sentido do texto. (KLEIMAN, 1995, p. 13).

A aprendizagem da leitura é considerada um dos maiores desafios que uma criança se depara no decorrer do processo de aprendizagem, por envolver processos cognitivos múltiplos. Entende-se, que é uma atividade complexa e exige muito do aluno por isso

se torna uma atividade pouca prazerosa ao educando. Portanto, cabe a escola tornar o ato de aquisição da leitura prazerosa integrando estratégias que proporcione a criança o desejo de aprender e desperte a sua curiosidade, assim, tornará o desenvolvimento menos complexo,

Com base nos aspectos cognitivos da leitura, Kleiman (1995, p. 18), destaca como “imprescindível a compreensão de um texto escrito a ativação do conhecimento prévio do leitor, entendido como toda abordagem de conhecimento que ele já tem e traz para o ato de ler”. Neste sentido, o conhecimento prévio do aluno, indicará o ponto de partida do planejamento estratégico do professor, para que ele planeje estratégias de leitura a partir do nível de conhecimento do aluno.

{...} quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos ..., etc. A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, nesse sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. (SOLÉ, 1998, p. 46)

Daí a necessidade do professor despertar no aluno a vontade de ler e auxiliá-lo no decorrer do processo. No entanto, a leitura tem que ser estimulada, para que o aluno se envolva, emocione-se e adquira uma visão dos vários materiais portadores de mensagens presentes na comunidade em que vive.

A aprendizagem da leitura para Kleiman (1997, p. 61) é “um empreendimento de risco, se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão do texto.” Ler é compreender e não apenas decodificar. Pelo menos, do ponto de vista teórico. Esse novo conceito está incorporado aos conhecimentos da maioria dos professores. Mas, para que se adote, na sala de aula, uma prática coerente faz-se necessário compreender de que maneira se processa a leitura. No entanto, é durante as leituras que ocorrem a interação entre as informações

visuais e informações não visuais. Ler, portanto, é reconstruir o sentido do texto, numa espécie de “co-autoria”.

Então, se é a tarefa da escola formar o leitor crítico, a interferência do professor é de grande importância no aprendizado da leitura. Desta forma, o educador deve elaborar estratégias diferenciadas utilizando as diversidades textuais; textos que sejam fáceis de ser compreendidos e que façam parte do contexto da criança.

Mas, a elaboração de metodologias eficazes é preciso que o professor conheça o meio que o aluno está inserido, mostre a importância da leitura para o indivíduo e o prazer que ele tem de ensinar a ler.

A leitura tem no cotidiano do brasileiro, a pobreza no seu ambiente de letramento (O material escrito com o qual ele entra em contato, tanto dentro como fora da escola), ou ainda, a própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não, são leitores tendo, no entanto, que ensinar a ler é gostar de ler. (KLEIMAN, 1997, p. 15).

É importante que o mediador planeje e elabore estratégias incluindo produção e organização de espaços, para realizar leituras, bibliotecas de classe, jornais escolares, murais, realizando leituras para outros colegas, para outras classes, para grupo de amigos, para a escola como um todo.

O trabalho com a leitura requer vários recursos como, um bom planejamento, materiais didáticos adequados (livros diversificados, revistas, jornais...). O docente, precisa ter uma didática que faça com que o aluno sinta prazer no momento do ato de ler; portanto, são estratégias do mediador que faz a criança desenvolver a sua aprendizagem na leitura e tornar-se um leitor coerente.

Solé também destaca o papel da mediação do professor no ensino e aprendizagem da leitura, afirmando que:

{...} para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de uma forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso. De outro modo, o que poderia ser um desafio interessante- elaborar uma interpretação adequada- pode se transformar em um sério ônus e provocar o desânimo, o abandono, a desmotivação. (SOLÉ, 1988, p.42).

Mediar um trabalho com leitura não é fácil, mas cabe ao professor, traçar metas, elaborar objetivos e estratégias adequadas com metodologias diferenciadas. E antes da leitura do texto é importante que o professor levante hipóteses antecipando informações com bases nas pistas que vai percebendo durante a leitura; busque pistas textuais, fazendo indiferenças para ampliar a compreensão dos alunos. O professor tem que levar em conta nas suas estratégias o conhecimento de mundo do público-alvo e seus recursos cognitivos.

Tais estratégias devem ser alvo de atenção nas atividades instrucionais da leitura: O conhecimento do leitor de seus recursos cognitivos, ou seja, daquilo que ele sabe, e o uso de mecanismos auto-regulares, tais como planejar, monitorar a eficácia, avaliar o resultado que fez ou do uso de uma estratégia, são fatores que se revelam críticas para uma leitura eficiente. (NOLAN, 1991, p. 132)

Portanto, para descobrir o significado do que estamos lendo, valemo-nos de vários conhecimentos: do mundo da língua, do assunto, da linguagem escrita, do gênero do texto e do tipo de estratégia trabalhada. Solé (1998, 21) contribui com a reflexão quando afirma que, “aprende-se a ler e a escrever lendo e escrevendo, vendo outras pessoas ler e escrever, tentando errando sempre guiados pela busca de produzir algo que tenha sentido”. Assim, a prática da leitura e escrita é essencial no decorrer do processo da aquisição da leitura e escrita.

2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Na leitura, o leitor está diante de palavras escritas pelo autor que não está presente para completar as informações. Por isso, é natural que o leitor forneça ao texto informações enquanto lê. Contudo, o texto também atua sobre os esquemas cognitivos do leitor. Quando alguém ler algo, aplica determinado esquema alterando-o ou confirmando-o, mas principalmente entendendo mensagens diferentes, porque seus esquemas cognitivos, ou seja, as capacidades de cada um são diferentes.

A leitura constitui-se em um dos fatores decisivos do estudo, é indispensável no desenvolvimento de qualquer aprendizado, ela abre horizontes para a mente, desenvolvendo o vocabulário, permitindo ao sujeito comunicar-se bem e sucesso profissional.

Portanto, a leitura é de suma importância na vida de um indivíduo, mas é necessário que o professor conscientize seus alunos dessa importância, dê ênfase ao trabalho da leitura, propondo situações de leitura motivadoras, com textos diversificados, e em especial aos que fazem parte do contexto da criança.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam:

É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (BRASIL, 2001, p. 55).

Quando o leitor está em contato com o texto ele ativa seus esquemas mentais; traz a tona informações que estão “guardados” em sua memória e que de um modo ou de outro, estão relacionadas como assunto; portanto, é de suma importância que o professor elaborar estratégias de leitura que desenvolva a capacidade de percepção e

desenvolver todo o sistema cognitivo da criança, que atua em ação quando ela depara com a leitura. Para Coll (1987 apud SOLÉ, p. 89) estratégias de leitura são “um procedimento – com frequência, chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade – é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta”. A fala da autora deixa bem claro que as estratégias de leituras devem ser planejadas a partir de um foco, um seguimento ou seja, tenha um objetivo que se deseja alcançar.

A leitura constitui-se em um dos fatores decisivos do estudo e é imprescindível em qualquer tipo de aprendizagem, permitindo melhor entendimento de tudo que é estudado; ela é a base de todo conhecimento que queremos adquirir. O bom leitor tem uma participação ativa na sociedade, ele consegue comunicar-se melhor, têm acesso as informações, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Ainda, os PCN enfatizam que:

Um projeto educativo comprometido com a denominação social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inaleável de todos. (BRASIL, 2001, p. 23).

O professor é responsável pelo ensino e aprendizagem da leitura, de um indivíduo, cabe a ele promover atividades que tornem os alunos capazes de ler, interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. Todo educador comprometido com a educação precisa conscientizar seus alunos da importância da leitura na sua vida pessoal ou profissional, criando condições favoráveis para o desenvolvimento de forma eficaz e satisfatória.

3 LER É ENTENDER, VIAJAR NO MUNDO DA COMPREENSÃO

A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; nesse processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam a leitura, isto é, o leitor constrói o significado do texto. Sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. Assim, a leitura é desafiante, sem dúvidas é um dos múltiplos desafios que as escolas enfrentam para desenvolver nos alunos de forma coerente. Ler não é unicamente extrair informações da escrita decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídas antes da leitura propriamente dita, ou seja, corresponde ao processo de apreensão. Essa realidade se revela ao leitor através de variadas linguagens, portanto, a leitura não diz respeito unicamente a apreensão da realidade somente através da leitura do escrito.

Paulo Freire (2001, p. 11), afirma que “a leitura tem início a partir da realidade do indivíduo, precede a leitura do escrito une-se linguagem e realidade prendendo-se dinamicamente.” Isso mesmo, quando a leitura não faz parte da vivência do indivíduo se torna chata, enfadonha, mas, quando retrata a realidade da criança ele realmente viaja no mundo da leitura, e o momento torna-se dinâmico e prazeroso.

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a apreensão consequência natural dessa ação. Por conta dessa concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. Mas a leitura só é desenvolvida com eficiência quando

há uma interação da criança com o mundo da leitura, o professor deve ter um espaço apropriado para o momento, para que os alunos tenham um clima de liberdade que os leve ao estímulo e participação no ato da leitura. Assim, o educando desenvolve a leitura sem tanta complexidade e com eficiência. Como diz Ferreiro e Teberosky, (1995, p. 11) “são atividades diversificadas de leitura que faz com que o aluno pense, invente, construa sistemas de interpretação e busque compreender o objeto social complexo que é a leitura.”

O reconhecimento global de palavras é outro procedimento básico, que ajuda a ler e também a compreender. No início das aprendizagens feitas fora e dentro da escola, os alunos reconhecem determinadas palavras ou textos utilizando várias estratégias: “decoram” palavras e pequenos textos, associam certas palavras a uma imagem ou cor, associam a forma da palavra escrita a um perfil ou silhueta gráfica, ou a um nome que conhecem e que tem para eles valor afetivo e prático. É a partir do conhecimento global que o aluno começa a desenvolver uma leitura fluente a rápida, porque ele não leva em consideração os sons e nomes das letras e não se preocupa com o erro ortográfico. Cagliari, cita em sua reflexão que:

A leitura é uma maneira de se aprender o que é escrever e qual a forma correta das palavras. Para conseguir esse objetivo da leitura é preciso planejar atividades de tal modo que se possa realizar o que se pretende. A leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para qual o professor e a escola não dedicam mais que alguns míseros minutos, na ânsia de retornar aos problemas da escrita, julgados mais importantes. (CAGLIARI, 2010, p. 147).

Para o autor, a escola, deve priorizar a leitura e se preocupar menos com o estudo da ortografia, porque com a prática da leitura desenvolve-se a escrita correta das palavras. É o momento que ele começa a ler com prazer, está descobrindo a leitura, sente-se orgulhoso e sempre fala “eu já sei ler”. Portanto, é nessa fase que o

educador começa a intervir, propondo atividades desafiadoras que façam desenvolver a leitura com eficiência. O aluno precisa conhecer o verdadeiro significado da leitura, para que ele goste de ler e faça do ato da leitura uma prática “gosta” e satisfatória, não leia, por ler, ou obrigação, busque na leitura, entendimento, compreensão, companheirismo e crescimento pessoal. A leitura pode nos propor tudo isso, depende de cada um de nós.

Ler com compreensão inclui, entre outros, três componentes básicos: a compreensão linear, a produção de inferências, a compreensão global. A compreensão linear do texto diz respeito à capacidade de reconhecer informações “visíveis” no corpo do texto. Essa capacidade se manifesta na possibilidade, ao acabar de ler uma narrativa, saber dizer quem fez o que, quando, como, onde e por quê. Outra capacidade fundamental para ler com compreensão é a de produzir inferências. Trata-se de ler e compreender os subentendidos, realizando operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor, para compreender informações ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas no texto. A identificação das informações pontuais presentes no texto e a produção de inferências é que vão possibilitar a compreensão global do texto lido, a composição de um todo coerente e consistente, ou seja, a construção dos alunos não vem automaticamente nem plenamente desenvolvida, portanto, o professor precisa propor atividades que exercite e amplie a compreensão dos alunos durante toda a trajetória escolar.

Hoje é necessário que o professor proponha aos alunos estratégias de leituras que os levem a desenvolver uma leitura prazerosa e compreensiva, que ele viaje no mundo da leitura por prazer e não por obrigação de cumprir uma atividade escolar, ler não pode ser definido apenas por pronuncia correta de palavra, vai além

disso, é sem dúvidas um envolvimento com a compreensão do texto escrito, ler por ler não leva o sujeito ao sucesso de um bom leitor. É necessário que o ato de ler seja um hábito e que tenha um objetivo, assim o indivíduo ler, entende e desenvolve uma leitura proficiente.

Pode-se dizer que um leitor eficiente é aquele que:

- formula perguntas enquanto lê e se mantém atento;
- seleciona índices relevantes para a compreensão;
- supre os elementos ausentes, complementando informações;
- antecipa fatos;
- critica o conteúdo;
- reformula hipóteses;
- estabelece relações com outros aspectos do conhecimento;
- transforma ou reconstrói o texto lido;
- atribui intenções ao escritor.

Portanto, vimos que a leitura eficiente requer, prática de leitura, estratégias adequadas levando em consideração o nível e ritmo de aprendizagem do educando, uso de textos que façam parte do contexto do aluno. Assim o educando torna-se um leitor crítico, eficiente e apaixonado pelo mundo da leitura; porque tudo que fazemos com prazer é eficaz e de qualidade. E a leitura não é diferente, só é um bom leitor o sujeito que tem prazer de ler.

Enfim, ler e entender é um processo que cria mecanismos para que a palavra tenha vida, significado, emoção e prazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso entender que ler não é um ato mecânico de decodificação; é muito mais que isso. É o estabelecimento de relações dentro do contexto, de vivências de mundo; não são frases ou palavras soltas, lidas proficientemente, que nos levam a entender que isso seja o ato de ler. Ler é um ato complexo que exige sacrifício, é ir e voltar

pelo texto. Ler é descobrir e descobrir-se; não é simplesmente passar os olhos por cima das palavras.

No ensino da leitura, deve haver empenho de todos, para que crie bons programas de leitura em que sejam discutidos e refletidos o papel da leitura, o que dela se poderia aproveitar num bom sentido – e o que ela poderá ajudar, transformar e mudar. Para que isso aconteça, serão necessárias condições de trabalho para a formação de leitores como, por exemplo, que as escolas disponham de boas bibliotecas, computador ligado à internet para a descoberta da palavra no mundo virtual. Além disso, devem-se criar, nas salas de aula, o hábito e o gosto pela leitura, através de leituras individuais e coletivas; e a leitura em voz alta, para que se descubra que a palavra tem melodia, encanto, vida e emoção.

Enfim, ler é bom desde que se leve em conta o contexto de uma escola e de uma sociedade comprometida com a leitura, com a formação de leitores para toda a vida e não somente leitores escolares, leitores de momento, e de apenas decodificadores de palavras e frases.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CALGLIARI, Luiz Carlos, 1945 **Alfabetização e Linguística**. 1ed. Spicione, 2010. 119. (Pensamento e Ação na Sala de Aula).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982, p. 11024.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 20-21.

NOLAN, T. E. Selz. **Questioning prediction:** Campining Metacognitim strategies. Journal of reading. New York, Ira, v. 35, (2): 132, 138, 1991.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEBEROSKY, Ana e FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

CAPÍTULO 10

SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA EM SÃO BENTO - PB

Keyla Cristina de Araújo Dantas¹

Mônica Bezerra Ramalho Teixeira²

Carla Patrícia da Silva Mesquita³

Geraldo Bonifácio da Nóbrega Júnior⁴

1 Mestrando (a) em Ciências da Educação; Licenciada em Pedagogia; Licenciada em Ciências Biológicas pela UFPB e Especialista em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão pela FACSU.

2 Mestrando (a) em Ciências da Educação; Licenciada em Pedagogia e Especializada em Psicopedagogia Institucional e Clínico.

3 Mestrando (a) em Ciências da Educação; Licenciada em Pedagogia e Especializada em Psicopedagogia pela FIP.

4 Mestrando (a) em Ciências da Educação; Bacharel em Direito; Licenciado em História e Pós Graduado em Direito Constitucional pela LFG.

RESUMO

O presente trabalho objetivou analisar a forma como são compreendidas as experiências e vivências da sexualidade (namoro, experiência de relacionamento íntimo e sexual) entre os adolescentes de uma escola pública estadual; investigar a maneira como foi abordado o tema sexualidade e adolescência na escola; além de refletir o tratamento dado pela família e pela escola ao tema sexualidade, os discursos e práticas que norteiam a educação dos adolescentes e, ainda, discutiu mitos, tabus e realidades contidos na orientação sexual para adolescentes. Para tanto utilizou como estratégia metodológica a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso, realizado por meio de um questionário semiestruturado e aplicado a 30 alunos do ensino médio de uma escola pública de São Bento – PB. Os principais resultados indicaram que é preciso avançar na educação sexual dos jovens, e tal processo deve ocorrer em âmbito escolar, além de incluir a família como agente social que também desempenha um papel importante nesse processo. A conclusão mais direta do estudo é que a omissão da escola e da família, no tocante ao diálogo da sexualidade, acaba contribuindo para que os jovens busquem outros meios para sanar as suas demandas, o que na prática pode torná-los susceptíveis ao perigo.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade. Adolescentes. Professor.

INTRODUÇÃO

A sexualidade tornou-se um dos assuntos mais discutidos na atualidade. Embora, no fim do século XX, tenha-se iniciado o debate sobre questões relativas ao comportamento sexual, observa-se que este debate tem se prolongado e se incrementa diante do cenário

do mundo atual, visto que a sociedade tem passado por profundas transformações nesse sentido.

Diante disso, surgem alguns questionamentos: a) Como os adolescentes estão vivendo suas experiências sexuais? b) Eles estão preparados psíquica e biologicamente para iniciar a vida sexual? c) Como se previne de possíveis doenças sexualmente transmissíveis e/ou gravidez indesejada? d) Qual motivação os leva às experiências sexuais?

A iniciação sexual, cada vez mais precoce entre adolescentes, tem acarretado uma preocupação crescente entre pais, educadores e outros profissionais, por conta da falta de conhecimentos dos adolescentes sobre o próprio corpo, sobre si mesmos, sobre concepção, DSTs, AIDS, uso de métodos contraceptivos e outros.

Nesse cenário, há uma necessidade de se buscar conhecer melhor os mitos, tabus e a realidade da sexualidade, para que se possa abordar o tema de maneira mais tranquila e equilibrada com os adolescentes, enfatizando o diálogo franco e possibilitando um maior entendimento das manifestações dessa sexualidade aflorada em decorrência própria da idade.

Diante do exposto, este artigo tem o objetivo geral de analisar a forma como são compreendidas as experiências e vivências da sexualidade (namoro, experiência de relacionamento íntimo e sexual) entre os adolescentes de uma escola pública estadual.

De maneira específica, busca-se: a) Investigar a maneira como é tratado o tema sexualidade e adolescência na escola; b) Refletir sobre o tratamento dado pela família e pela escola ao tema sexualidade, os discursos e práticas que norteiam a educação dos adolescentes; c) Discutir mitos, tabus e realidades contidos na orientação sexual para adolescentes.

A justificativa em realizar a presente pesquisa parte do interesse da autora, na busca por evidenciar como é abordada a educação sexual no cerne de uma escola pública de São Bento – PB, bem como mostrar os desafios e obstáculos da abordagem da educação sexual no âmbito escolar.

2 SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA

A adolescência é uma fase marcada por muitas mudanças e uma delas é a manifestação intensa da sexualidade. Sexualidade e desejo são indissociáveis. Conforme Freud (1905), o desejo sexual é a energia motivacional primária da vida humana e que existe certo conflito entre os impulsos humanos e as regras que regem a sociedade.

Dessa maneira, o despertar da sexualidade é um acontecimento normal na vida do adolescente, uma vez que este se encontra num período de desenvolvimento e amadurecimento de suas funções biológicas e, conseqüentemente, acontece à consolidação da identidade pessoal, psicossocial e sexual.

É sabido que a construção da identidade acontece por meio das experiências vividas. Logo, se na infância os modelos de identificação são os pais, na adolescência, certamente, os padrões a que seguem são os jovens da mesma faixa etária ou os ídolos. Assim, o adolescente vai se construindo e desenvolvendo suas próprias emoções, libertando-se de alguns vínculos familiares e criando novos laços. Porém, esse comportamento pode trazer alguns riscos, sobretudo quando a relação com outros pares é marcada por dependência e, mais ainda, pela identificação com os mesmos conflitos.

2.1 SEXUALIDADE

Um dos aspectos mais importantes do ser humano é a sexualidade. E, na adolescência, esse fator recebe especial destaque, uma vez que é nesse período que a identidade sexual está se firmando.

De acordo com o pensamento de Knobel (1992), desde nascimento de uma criança, a sociedade e a família já começam a diferenciá-la sexualmente através de roupas, cores, brinquedos e objetos. Os pais, aos poucos vão impondo, durante o decorrer da vida, as diferenças entre meninos e meninas e a sociedade trata de acentuá-las mediante elementos meramente externos. Porém, a confirmação dessa identidade sexual só se dará ao longo de um complexo processo psicológico, biológico e social, no qual as atitudes da família podem influenciar de maneira determinante.

Egypto *et al* (1991, p. 50), afirmam que:

A família vai influir de forma determinante nos papéis sexuais dos filhos, por que a nossa sociedade ainda demarca os papéis sexuais de forma rígida e estereotipada. “O tabu que pesa sobre a iniciativa sexual das mulheres, por exemplo, tem muito a ver com o papel de subordinação que a sociedade estabelece para o sexo feminino”.

Porém, o que se vê atualmente é que esses padrões de comportamento já começam a ser questionados pelas gerações mais jovens. Contudo, tanto os pais como os educadores nem sempre se dão conta de que continuam a perpetuar os velhos padrões de comportamento destinados socialmente a meninos e meninas.

De acordo com Figueiró (2006, p. 42):

Sexualidade é uma dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, num processo histórico e dialético. A Sexualidade não pode, pois, ser restringida à sua dimensão biológica, nem a negação de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo de libido.

Também não pode ser percebida como uma “parte” do corpo. Ela é, pelo contrário, uma energia vital da subjetividade e da cultura, que deve ser compreendida, em sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais.

Pode-se observar que este conceito define a sexualidade como parte da condição humana, considerando a subjetividade de cada ser humano. Isso significa que a sexualidade está na natureza humana como parte da sua constituição, indo além dos conceitos biológicos e sendo compreendida em sua totalidade cultural nos diferentes momentos históricos da nossa sociedade.

Diante das questões sexuais, os adolescentes são expostos a uma série de influências sociais e culturais e, muitas vezes, acabam apreendendo informações generalizadas sobre sexualidade, o que pode gerar um entendimento equivocado desse tema. Existe uma grande quantidade de material midiático produzido sobre o tema com foco nos adolescentes, mas não se observa a mesma frequência para publicação impressa de material informativo. Tudo isto pode promover uma visão superficial e preconceituosa sobre a sexualidade (MIGUEL; TONELLI, 2007).

A adolescência é um período de desenvolvimento e de crescimento, sendo considerada como um tempo de mudanças e de transformações. Durante esta etapa, o adolescente sofre múltiplas e profundas transformações de natureza física, cognitiva, afetiva e psicossocial, ao nível da construção da identidade e do raciocínio mental. Esses indivíduos confrontam-se diariamente com uma confusão e inconstância de sentimentos, interrogando-se sistematicamente sobre a normalidade das suas emoções (FONSECA, 2005). É natural, portanto, que o início da vida sexual seja pensado e ocorra com o consentimento de ambas as partes interessadas, para que se torne uma experiência positiva e sinal de crescimento para os envolvidos.

A discussão sobre sexualidade ainda é encarada como tabu, tema de pequena projeção e aprofundamento no cotidiano das pessoas, e faz com que o jovem carregue e dissemine uma série de desinformações. Desse modo, é necessário verificar como adolescentes lidam com a formação de conceitos na área da sexualidade, comparando o grau de informação desses indivíduos com diferentes tipos de formação sobre o tema (educação formal, não formal e informal), e conhecer as influências fundamentais para a formação de conceitos em sexualidade.

De acordo com Parker (1991, p. 17),

Cada vez mais, a sexualidade tem sido tema de discussão e debate não apenas na sociedade brasileira e sua importância fica ainda mais pronunciada quando controvérsias sobre o aborto, os direitos das minorias sexuais e, mais recentemente, a alarmante propagação da AIDS se colocaram no centro das atenções públicas na vida contemporânea.

Para o ser humano, o sexo desempenha um papel importante e básico, não se restringindo apenas à reprodução. Assim, a sexualidade é fundamental para os indivíduos, em virtude de suas implicações estarem intimamente relacionadas à sadia qualidade de vida. Entretanto, ao mesmo tempo em que o adolescente sente fluir os impulsos sexuais, sente culpa e medo do que está sentindo. Além disso, há a angústia por ter seus comportamentos e anseios diferentes daqueles que os pais recomendam em relação ao sexo.

Foucault (1988), defende que a sexualidade é um dispositivo que se constitui historicamente a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes e que produzem “verdades”. Dessa maneira, de acordo com autor supracitado é no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (sexuais, de gênero, de raça, de nacionalidade, de classe e outras).

Em suas discussões, Rappaport (1995, p. 48) afirma que, “por muitas razões (falta de comunicações, cobrança dos grupos, mensagens transmitidas e incentivadas pelos meios de comunicação de massa, falta de diálogo com os pais, solidão, etc.), é frequente o início de uma vida sexual precoce”. Diante disso, entende-se que, se um jovem cede a essas pressões, as relações sexuais poderão trazer mais angústias do que prazer. A iniciação sexual precoce entre adolescentes tem acarretado uma preocupação cada vez maior na sociedade diante da inadequada orientação sexual com aspecto preventivo e as consequências sociais dessa iniciação precoce.

De acordo com Lopes e Maia (1993, p. 34), são muitas as mensagens de apelo sexual nos meios de comunicação. O corpo e a sexualidade têm sido usados exaustivamente para divulgar e vender “desde sabão em pó até toalhas de banho”, tornando-se produto consumível. Dessa maneira, há uma banalização da sexualidade que dificulta a tarefa de educar, de associar sexo a afeto, responsabilidade e promoção da saúde.

Por isso, a sexualidade deve ser um tema de discussão e debate entre pais, educadores e profissionais de saúde, tendo como objetivo encontrar maneiras de informar e orientar os jovens para que tenham experiências saudáveis e com responsabilidade.

2.2 IMPORTÂNCIAS DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA ABORDAR A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: DO PARADIGMA CONSERVADOR DE ENSINO PARA O INOVADOR

Durante muito tempo a educação sexual não foi reportada no âmbito escolar e isso decorre, em grande parte, por uma deficiência na formação dos professores. Além disso, tem-se ainda o fato que nem todas as escolas tratam a educação sexual como parte do conteúdo

escolar e também não há uma legislação que aborde esse aspecto. Tal realidade não é reflexo exclusivo da má formação de professores e diretores, mas também do insuficiente esforço político em promover soluções e políticas públicas eficazes para a atendimento dessas demandas sociais.

Figueiró (2006) chama atenção para uma formação de educadores que lhes desperte o interesse e a paixão pela educação sexual, considerando as questões relativas à formação continuada do professor, à profissão docente, à qualidade do ensino, ao aprendizado do aluno, dentre outros. Assim, ele se expressa defendendo que “a educação sexual deve ser realizada a fim de contribuir para o desenvolvimento integral da personalidade do educando e, conseqüentemente, para sua qualidade de vida. [...] Educação sexual tem a ver com aumentar o grau de felicidade e de bem-estar”. (FIGUEIRÓ, 2006, p. 17).

Dessa maneira, pode-se compreender este processo como algo que oportuniza ao indivíduo educar-se sexualmente. Assim, a educação sexual torna-se emancipatória por estar comprometida com a transformação social, em um cenário em que o indivíduo necessita desenvolver sua autonomia com as questões ligadas aos valores e comportamentos sexuais. Para alcançar esta transformação social é fundamental que ocorra uma construção da liberdade sexual sem culpa e livre da opressão, ou seja, são ações que contribuem para suprimir o autoritarismo, eliminar os preconceitos, bem como as desigualdades e a violência sexual.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 300),

Propõe-se que a Orientação Sexual oferecida pela escola aborde com as crianças e os jovens as repercussões das mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pelas demais instituições da sociedade. Trata-se de preencher lacunas nas informações

que a criança e o adolescente já possuem e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhes é ou foi apresentado. A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e ao explicitar e debater os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elege como seus.

Neste sentido, um professor que compartilha dessa visão tende a conscientizar os educandos a compreender e comprometer-se com sua sexualidade e suas responsabilidades no tocante a essa sexualidade. Porém, é importante salientar que todos os envolvidos nesse processo podem ser potenciais educadores sexuais: os pais, os professores, os demais profissionais e a comunidade em geral.

Acredita-se que a falta de interesse de alguns docentes em abordar a educação sexual na escola, decorra do fato de ser esse um tema ainda travestido de tabu. No geral esse desinteresse é algo construído ao longo da formação do docente, mas passível de mudança, caso o docente não seja resistente a esse processo.

Nessa concepção, Oliveira (2009, p. 182) relata que:

[...] abordar o tema na escola não é fácil, principalmente, se o professor não estiver seguro e preparado para tal abordagem. Deveria ser, mas não é. Os mitos e preconceitos vindos da antiguidade têm refletido no contexto atual. Fato semelhante ao ocorrido em períodos passados, quando a sexualidade foi associada a “coisas feias”, impróprias e restritas somente a adultos. Os jovens do atual contexto, envoltos em tantas informações e precoces em relação ao sexo, são, ao mesmo tempo carentes de esclarecimentos as suas dificuldades e dúvidas sobre a sua sexualidade.

A formação do professor é um fator primordial para que a educação sexual seja trabalhada com êxito na escola, pois a mera existência das propostas dos PCNs não instrumentaliza o docente para realizar tal atividade. Essa realidade acaba exigindo um esforço ainda maior do professor, devido às deficiências estruturais

e materiais para a realização desse trabalho. Além disso, acredita-se que a grande maioria dos professores acaba abordando o assunto de maneira superficial, já que não possui uma formação específica sobre o assunto, o que limita as contribuições em discussões sobre o assunto.

Maia et al (2006, p. 19) deixa isso bem explícito:

[...] muitos professores têm dificuldades em orientar os alunos seja por razões pessoais, ou por falta de formação específica na área da sexualidade, seja, ainda, por falta de orientação e recursos metodológicos que permitam compreender como realizar essa orientação adequadamente.

O fato é que os pais e os proesar disso, Mota (1996) ressalta que a educação sexual deve ser realizada, em primeira instância, para os professores. O autor acredita que é preciso inicialmente instrumentalizar os docentes para a *práxis* desse desafio, visto que o professor quando não se apresenta preparado para abordar a educação sexual, pode provocar um viés nesse processo. Isso pode vir ocorrer caso o professor atue em suas aulas utilizando uma abordagem conservadora.

No paradigma conservador, o professor é o protagonista do processo de ensino, ou seja, o professor expõe o conteúdo, faz atividade e o aluno copia e responde sem fazer questionamentos ou relações acerca dos acontecimentos dos quais ele está analisando (BEHRENS, 2007). No tocante à educação sexual, via abordagem conservadora, ela pode chegar a não acontecer, visto que o professor conservador evitará trabalhar a educação sexual em suas aulas como deveria ser (ROCHA, 2013).

No paradigma inovador, o professor busca sempre envolver o aluno à realidade exposta pelos conteúdos, além disso, busca sempre utilizar metodologias inovadoras e ativas, uma vez que tem conhecimento de como aplicar tal método na prática. Além disso, sabe que o uso de novas técnicas de ensino contribui para que o processo

de ensino/aprendizagem íntegro o aluno, evitando que o mesmo não seja apenas um espectador em sala de aula.

Trabalhar com o paradigma inovador como método de ensino, abordando a educação sexual, não é, em nenhum momento, estimular os jovens ao início precoce da sua vida sexual; pelo contrário, é buscar promover um processo de identidade nos jovens e mostrar a importância do ensino da educação sexual para a sua vida, algo que vai além das paredes da escola.

Além disso, com esse método, o professor de Ciências, Biologia e as demais disciplinas devem envolver o aluno no processo de ensino/aprendizagem e estimulá-los a reflexão crítica sobre o conteúdo, “uma vez que a educação sexual não pode ser dissociada da educação como um todo”. (ROSA; BROERING, 2009 p.14). Não obstante, sabe que os desafios em abordar a temática em sala de aula é uma realidade presente no contexto escolar, mas é preciso mudar e reduzir tais desafios.

2.3 DESAFIOS E PROPOSTAS DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO CONTEXTO ESCOLAR

A educação sexual no contexto escolar é por vezes considerada, por alguns, como um estímulo da prática sexarca. Esse pensamento estereotipado tem sido algo bem presente no contexto escolar por professores conservadores, bem como por pais e demais familiares que não se sentem preparados para dialogar com os jovens sobre sexualidade.

A escola não pode ser omissa em abordar a educação sexual em âmbito escolar, visto que “educação sexual não pode ser dissociada da educação como um todo” (PANHO, 2009, p. 12). Logo, parte do pressuposto que é um direito líquido e certo do jovem, além de dever

das escolas, realizá-la. Ser omissa do seu dever (trabalhar a educação sexual de forma transversal) é privar os jovens de direitos elencados pelas leis e diretrizes da educação.

Apesar de ser uma proposta legitimada pelas diretrizes educacionais e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sabe-se que na prática essa proposta não vem sendo implementada pelas escolas em sua totalidade, e um dos principais argumentos é que os desafios em abordar a temática são multidimensionais, ou seja, aborda várias dimensões da formação do professor, bem como de uma estrutura escolar e pedagógica sólida para que possa ser implementada.

Sabe-se que boa parte dos argumentos é verdadeira, mas em sua grande maioria refletem às resistências das escolas e professores em abordar sobre a temática. Isso ocorre devido ao fato que os professores apresentam dificuldades para administrar temas como a sexualidade, bem como a educação sexual (QUIRINO e ROCHA, 2012).

Essa evidência é ressaltada por Behrens (2007, p. 448), quando afirma que:

Alguns professores que atuam na formação dos alunos da graduação estão distante da escola, assim, acabam gerando um preparo para docência com uma proposta ideal que muitas vezes não corresponde à realidade escolar. Os alunos quando realizam o próprio estágio de docência na graduação encontram dificuldade de atuar dentro da proposta idealizada na universidade.

Nos últimos anos esta realidade tem sido modificada, embora ainda a passos lentos, ao ponto que os cursos de licenciaturas têm buscado preparar os discentes, aliando a teoria e a prática, visto que são questões que não podem ser dissociadas. Apesar disso, há ainda alguns professores que “sofrem com as críticas apresentadas por meio das avaliações institucionais ou na avaliação dos alunos em sua própria disciplina, mas tem dificuldade de renovar sua prática

docente". (BEHRENS, 2007, p. 451). Embora alguns busquem inovar e investigar novas metodologias para ensinar e aprender, outros, por exemplo, "resistem bravamente e mantêm uma prática pedagógica conservadora e tradicional". (Idem., p. 451).

Embora alguns tenham domínio de conteúdo, profissionalismo, experiência docente e uma formação sólida, na prática sabe-se que esses fatores são importantes, mas não são suficientes para atender as demandas individuais e coletivas dos discentes. É preciso, pois, aliar tudo isso à competência pedagógica, e isso só é alcançado por meio de formações. Essa formação torna-se ainda mais importante quando durante a licenciatura certos assuntos não foram abordados, a exemplo dos desafios de abordar a educação sexual no âmbito escolar. Além disso, é salutar destacar que "que a formação de professores abarca toda carreira docente" (GARCIA, 1999, p.112).

No caso dos professores que estão iniciando a prática docente, essa realidade é ainda pior, pois, segundo Behrens (2007, p. 447) "a queixa comum dos professores iniciantes é de que a teoria que aprenderam na universidade não tem relação direta com a prática docente exigida na escola". Essa realidade não é diferente para os professores de Ciências. Mas, "é comum que ao chegarem à escola para a prática docente, os professores pareçam inseguros e com a constante sensação de despreparo". (Id., 2007, p. 448). E sentem-se mais ainda inseguros quando o tema a ser abordado faz parte dos temas transversais, devido à baixa competência pedagógica e a ausência de disciplinas que deveriam ter sido ofertadas durante a sua formação, bem como o pouco contato com a sala de aula. Ademais, "em geral, reflete a prática pedagógica de seus professores". (Ibidem., 2007, p. 448).

As formações continuadas ofertadas pelas escolas precisam ser um espaço para o compartilhamento de experiências que enriqueçam

a prática docente, para que eles possam associar a teoria à prática, mas, por diversas razões isso não tem acontecido com frequência, visto que na grande maioria das vezes essas formações privilegiam “a transmissão de teorias, valorizando apenas alguns pensamentos ideologicamente dominantes, em detrimento da complexidade dos conhecimentos derivados das experiências individuais e coletivas construídas ao longo da vida dos docentes”. (PRADA, FREITAS e FREITAS, 2010, p. 372).

Não há formações específicas que instrumentalizem os professores para abordar a educação sexual no contexto escolar, e essa realidade acaba provocando o surgimento de muitos outros desafios, bem como deixando o professor à deriva no tocante às demandas dos alunos em sala de aula (GARCIA, 2016).

Nesse sentido, Prada; Freitas e Freitas (2010, p. 372) sugerem que “é necessário realizar processos formativos considerando a trajetória do docente, pois ele traz consigo as contradições da relação teoria-prática que, se realizadas atividades para compreendê-las, é desenvolvido um processo de formação”. Seria interessante, por exemplo, que as formações sobre educação sexual fossem realizadas para todos os professores da unidade de ensino, visto que os PCNs ressaltam que tal assunto deve ser abordado por todos os professores, já que é um assunto transversal.

No caso das formações sobre educação sexual, Ahmed *et al.* (2006) ressalta que é preciso, além de encontros e palestras, oferecer cursos de todas as modalidades de ensino para os professores, inclusive da educação infantil, debates e oficinas, buscando sempre envolver todos os educadores para que reflitam sobre sua prática educativa, bem como sobre as resistências por parte de alguns docentes.

O objetivo das formações pode ser alcançado com êxito se na prática o “currículo de educação sexual oculto” for extinto (SILVA e RIBEIRO, 2011). Ademais, acredita-se também que a periodicidade das formações contribua para a redução dos desafios inerentes à educação sexual no âmbito escolar. E embora exista inúmeros desafios para o alcance dessa proposta de ensino, os professores, os pais e a escola não podem ser omissos, dado que se eles não forem protagonistas nesse processo, os jovens irão buscar outros meios para sanar tal demanda.

O professor e a escola exercem um papel preponderante no ensino da educação sexual, visto que “é nas escolas que muitas vezes surgem os primeiros desejos confusos e inconfessos, situações de inadequações [...] É na escola que os jovens se sentem à vontade para desabafar, contar de suas experiências e de vários outros assuntos relacionados a este momento”. (LIMA, 1996, p. 81). A omissão por parte da escola de sua responsabilidade tende “a produzir discriminação, preconceitos e marginalização, mitigando, ou mesmo suprimindo por completo, a extensão dos efeitos benéficos proporcionados a partir de ações educativas de cunho inclusivo”. (GARCIA, 2016, p. 17).

Acredita-se que o último desafio seja o mais complexo: resistência da escola e de alguns professores em abordar a educação sexual. A omissão do gestor educacional na solução desse paradigma acaba acarretando uma série de problemas, a saber: os jovens passam a ter uma ideia superficial da sexualidade, o que pode leva-los a buscar meios inseguros para mitigar suas dúvidas e demandas; pode contribuir para o aumento de gravidez na adolescência, bem como para o aumento de doenças sexualmente transmissíveis, embora alguns jovens busquem informa-se sobre isso; aumento do preconceito com pessoas com orientação sexual distinta etc. Enfim, Garcia (2016) ressalta que os maiores desafios em abordar a educação sexual na escola decorrem de lacunas na formação inicial do professor, resistência da

escola em inserir no currículo tal temática e dos professores em por em prática tal ação.

Além da falta de preparo dos docentes em abordar a educação sexual, acredita-se que outro desafio intrínseco a essa realidade é o fato que na prática a escola não realiza o que sugere PCNs: abordar a educação sexual de forma interdisciplinar. O que ocorre no cotidiano escolar é o oposto disso: a comunidade escolar delega tal responsabilidade aos professores de Biologia e Ciência. Essa realidade enfatiza ainda mais para a necessidade da realização de formações, mas que ocorram de maneira contínua, pois todos os professores devem realizar a educação sexual na escola, dado que a temática é transversal e interdisciplinar. “Os temas transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana. Os mesmos devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola”. (BRASIL, 1998).

É incontentável que há um leque de fatores que impedem que a educação sexual seja trabalhada no meio escolar, a saber: insegurança dos professores, ausência de formações continuadas para todos os docentes, escassez ou carência de material didático, o processo de educação dos professores e familiares, ausência de projetos de intervenção no âmbito escolar e resistência de alguns profissionais que prezam pelo ensino conservador. (RODRIGUES e WECHSLER, 2014; BARRETO e ARAUJO, 2016; GARCIA, 2016). A mitigação ou redução de todos esses desafios só ocorrerá quando os docentes estiverem livres dos tabus e perceberem educação sexual não se faz reprimindo o diálogo. Ademais, eles precisam estar convictos da sua responsabilidade enquanto educadores, o que exige que tenham uma visão holística do processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar a forma como são compreendidas as experiências/vivências da sexualidade (namoro, experiência de relacionamento íntimo e sexual) entre os adolescentes de uma escola pública estadual, (situada na cidade de São Bento - PB), investigar sobre como era tratado o tema sexualidade e adolescência na escola, refletir sobre o tratamento dado pela família e pela escola ao tema sexualidade.

Por meio dos dados obtidos, foi possível observar que é preciso avançar na educação sexual dos jovens, e tal processo deve ocorrer em âmbito escolar e familiar, visto que é um agente social que também desempenha um papel importante nesse processo. A realidade observada nos levou a considerar como hipótese que o maior entrave para a emancipação da educação sexual no meio escolar e familiar está atrelado ao fato de que os professores não se sentem preparados e capacitados pedagogicamente para realizar as propostas sugeridas pelos PCNs, bem como a família, visto que muitas delas acabam reprimindo a sexualidade dos jovens, o que provoca uma série de dilemas no meio escolar e familiar.

Uma possível sugestão de intervenção seria a oferta de capacitações contínuas para os professores, visto que no âmbito familiar o diálogo sobre sexualidade é um pouco incipiente. Apesar disso, sabe-se que a escola em muitos casos é também omissa, visto que a grande maioria dos professores não possui prática pedagógica para abordar o assunto, mas a demanda por debates e questionamentos por parte dos alunos tem sido algo recorrente no meio educacional. Nesse contexto, torna-se de suma importância que a escola busque atender as demandas dos alunos, tendo em vista que a sexualidade faz parte do conteúdo proposto pelo currículo e diretrizes educacionais.

A omissão da escola e da família no tocante ao diálogo da sexualidade acaba contribuindo para que os jovens busquem outros meios para sanar as suas demandas, o que na prática pode colocá-los suscetíveis ao perigo. É o caso, por exemplo, de buscarem tirar dúvidas sobre a sexualidade com pessoas estranhas, via redes sociais, ou com amigos, que em alguns momentos poderão provocar uma iniciação sexual precoce dos jovens, já que àquele que procurou irá ter seus pares como referência.

Uma possível limitação do estudo pode ser pelo fato da pesquisa não ter sido realizada com todos os alunos do ensino médio da unidade de ensino em questão, mas, as contribuições do estudo não podem ser invalidadas por utilizar uma amostra. Mas, como sugestão futura de análise, acredita-se que é fundamental realizar uma análise comparativa da educação sexual nas escolas municipais e estaduais da cidade de São Bento, no intuito de evidenciar em qual (quais) unidade(s) de ensino a educação sexual está sendo mais trabalhada. Para tanto, a pesquisa deve incluir toda a comunidade escolar: gestores, professores, alunos e pais. Logo, deve-se aplicar um questionário para todos os envolvidos e buscar averiguar as relações das respostas com o contexto escolar.

REFERÊNCIAS

FREUD, S. (1905) **Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade**. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud V. 7** Rio de Janeiro: Imago, 1996/2006.

AHMED, N. et al. *Process evaluation of the teacher training for an AIDS prevention programme*, **Health Education Research**, v. 21, n. 5, jun. 2006.

BARRETO, M. I.; ARAUJO, M. I. O. *Professores e professoras de ciências de Aracaju- SE frente à homossexualidade*. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz, v. 24, n. 1, p. 157-176, jan/abr, 2016..

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1997.

EGYPTO, A.C. et al. Papéis sexuais. In: BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. **Sexo e juventude**: como discutir a sexualidade em casa e na escola. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível**. – Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: Eduel. (Coleção Dimensões da Sexualidade), 2006.

FONSECA, H. **Compreender os Adolescentes**: um desafio para pais e educadores. 4 ed. Barcarena: Editorial Presença, 2005.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT. M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Albuquerque MTC, Albuquerque JAG. 10a ed. Rio de Janeiro: Graal; 1988.

GARCIA, É. M. P. **Educação sexual**: desafios e abordagens de docentes do ensino público de Paulista, Paraíba. Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Saúde e Tecnologia Rural, 2016. Disponível em: <http://www.cstr.ufcg.edu.br/grad_cienc_bio/tcc_16_1/10_evila_maylle_pereira_garcia.pdf>. Acesso em: 10 de maio, 2022.

KNOBEL, M. **Orientação familiar**. Campinas: Papyrus, 1992.

LIMA, H. **Educação Sexual para adolescentes**: *Desvendando o corpo e os mitos*. São Paulo: Iglu, 1996.

LOPES, G.; MAIA, M. Desinformação sexual entre gestantes adolescentes de baixa renda. **Revista Sexol.**, v. 2, n. 1, p. 30-33, jan./julho 1993.

MAIA, A. C. B. **Sexualidade e Deficiência no Contexto Escolar**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

MIGUEL, R. B. P.; TONELLI, M. J. F. **Adolescência, sexualidade e Mídia**: uma breve revisão da Literatura nacional e internacional. *Psicologia em Estudo*, 2007.

OLIVEIRA, V. L. B. **Sexualidade no contexto contemporâneo**: um desafio aos educadores. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). *Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns*. Londrina: UEL, 2009. p. 173-189.

PANHO, O. Z. **Docentes e a orientação sexual**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão e Práticas Pedagógicas) – INSTITUTO SUPERIOR DE

EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA/IES, 2009. Disponível em: <http://biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia_20130814173504.pdf>. Acesso em: 10 de maio, 2022.

PARKER, R.G. **Corpos, prazeres e paixões**: a cultura sexual no Brasil contemporâneo. São Paulo: Best Seller, 1991. 295p.

PRADA, L. E.A; FREITAS, T. C; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 205-224, jan/mar, 2012.

RAPPAPORT, C. **Encarando a adolescência**. São Paulo: Ática, 1995.

ROCHA, V. **Educação sexual nas escolas: concepções dos professores e percepções de pais e alunos.** 2013. Lisboa Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Programa de Pós - Graduação em Ciências da Educação. Disponível em:< http://recil.grupolusofona.pt/xmlui/bitstream/handle/10437/6153/Valdira%20Rocha_format.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 de maio, 2022.

RODRIGUES, C. P.; WESHLER, A. M. **A sexualidade no ambiente escolar: a visão dos professores de educação infantil.** Revista Cadernos da Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, v. 1. N.1, p. 89-104, abr, 2014.

ROSA. K. R; BROERING. L. **Expressões dos adolescentes escolares sobre sexualidade e gravidez.** 2009. Monografia (Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC) Efermagem, Universidade Vale do Itajaí. Disponível em:< <http://siaibib01.univali.br/pdf/Kenia%20Regina%20Rosa%20e%20Loiza%20Broering.pdf>>. Acesso em: 20,maio, 2022.

SILVA, C. B.; RIBEIRO, P. C. Dossiê gênero e sexualidade no espaço escolar. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 463-465, maio/ago, 2011.

SILVA, E. L; SILVA, S; MOTA, RI. F; SOUSA, R. D. Educação Sexual no Ensino de Ciências. **Revista de Monografias Ambientais**, Santa Maria, v.14, p. 01-09, 2015

CAPÍTULO 11

OS EFEITOS DA INDISCIPLINA ESCOLAR NAS SERIES INICIAIS MARCADOS PELA ESTRUTURA FAMILIAR

Josiene Dantas de Araújo¹

Muriely Pereira Gomes²

Jaricleide Marques³

Marcelo Bruno Bezzera Pereira⁴

1 Mestranda Em ciências da educação.

2 Mestranda Em ciências da educação.

3 Mestranda Em ciências da educação.

4 Mestrando Em ciências da educação.

RESUMO

A falta de limites na educação familiar pode contribuir de forma significativa para o comportamento escolar, nos âmbitos de socialização e disciplinar. Esse fato vem se agravando de tal modo que nem a escola e a família conseguem resolver o problema. Esse fenômeno de indisciplina é caracterizado muitas formas, porém as ideias acerca de tema estão longe de serem consensuais. Suas causas são diversas em geral a ausência da família e algumas características do próprio aluno ganham lugar de destaque ao analisarmos na escola. A falta de limites na educação familiar tem sido a principal causa e utilizada por diversas áreas para explicar o comportamento barulhento, malcriado, desobediente e por vezes violento dos alunos em sala de aula. Este artigo tem objetivo discutir os sentidos atribuídos por alunos de ensino fundamental I ao fenômeno e a avaliação das medidas que estão sendo tomadas para resolver ou amenizar o problema partindo desse pressuposto, percebe-se que deseja-se intervir. Na realidade educacional, devemos conhecer a forma como os sujeitos que estão envolvidos nessa realidade compreendem os dilemas que vivenciam e as possibilidades e modificações dessa situação. Neste sentido faz-se necessário que a família e a escola cobrem do aluno o respeito, o cumprimento das normas, o bom desempenho, e ambas precisam oferecer incentivo para tais práticas. Visto que é importante investigar as principais causas geradoras da indisciplina escolar nas séries iniciais do ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Indisciplina. Aluno. Família. Escola. Comportamento.

INTRODUÇÃO

O comportamento do aluno no ambiente escolar reflete o comportamento que o mesmo apresenta em ambiente familiar e social. O problema da indisciplina é frequentemente culpa dos conflitos da família e do meio social que a criança vive. As pessoas que rodeiam o aluno, mais propriamente as pessoas de famílias, influem muito no seu comportamento, pois são seu primeiro convívio em sociedade e exercessem o papel de educadores, os primeiros.

A indisciplina escolar ganha um considerável espaço nas discussões acadêmicas, visto que no discurso de grande parte dos educadores ela se consiste como um dos aspectos que interfere no processo didático-pedagógico e na formação da cidadania.

Vê-se, portanto, que hoje vive-se uma sociedade em que a unidade familiar se encontra desgastada para o papel de educador, devido as longas horas de trabalho que lhes asseguram a subsistência, esses deixam de estar presentes nos momentos mais difíceis do desenvolvimento da criança.

Neste contexto, a indisciplina escolar praticada pelos discentes nas escolas públicas e privadas sabendo que este constitui um problema que precisa ser investigado, analisando e discutido, considerando que uma contribuição se faz necessária para construção de uma aprendizagem significativa.

1 O SABER TEÓRICO PRÁTICO DO PROFESSOR NA SALA DE AULA

1.1 Saber teórico do professor na sala de aula.

A escola surge historicamente como fruto da necessidade de se preservar e reproduzir a cultura e os conhecimentos da humanidade, crenças, valores e conquistas sociais, concepções de vida e de mundo, de grupos e de classes. No entanto, seu conceito e sua função social bem como a formação dos profissionais que atuam na área da educação vem sendo discutido e questionado desde o final da década de setenta.

Mediante tais questionamentos, foi elaborada uma base comum nacional, afim de apoiar o trabalho das experiências de reformulação curriculares que foram se efetivando ao longo dos tempos.

O saber conceitual e metodológico da área específica diz respeito ao conhecimento que o professor deve ter dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula, o que também faz uma reflexão sobre livros- textos utilizados.

Para que o professor possa fazer uma crítica fundamenta nos livros, textos e ao ensino tradicional, estando apto para inovações curriculares que estão acontecendo no ensino, ele precisa dominar os saberes conceituais e metodológicos de sua área.

Conhecer os problemas que originaram a construção de tais conhecimentos e como chegaram a articular-se em corpos coerentes, evitando assim visões estáticas e dogmáticas que reformam a natureza do conhecimento dos desenvolvimentos científicos recentes e suas perspectivas, para poder transmitir uma visão dinâmica do conteúdo a ser ensinado. Adquirir conhecimentos de outras disciplinas relacionadas, de tal forma que possa abordar problemas

transdisciplinares, a interação entre distintos campos e também os processos de unificação.

Os saberes integradores são os relacionamentos ao ensino dos conteúdos escolares e são provenientes das pesquisas realizadas.

Neste saber, o professor precisa conhecer os seus resultados, ou seja, saber existência ao planejar o seu ensino e ter consciência de seus alunos chegam às aulas com conhecimentos empíricos já constituídos e, portanto, não são uma “tabula rasa”. Eles vão sempre compreender a proposta de ensino do professor a partir de seus esquemas conceituais prévios.

Essas propostas de ensino partem de um referencial construtivista, isto é, orientam a aprendizagem dos alunos como uma (re)construção de conhecimento a partir desses conceitos científicos através de atividades de ensino nas colocadas e a metodologia da produção de conhecimento é respeitada.

Dentro dessa perspectiva o professor precisa saber preparar um programa de atividades que leve seus alunos a construir os conhecimentos, habilidades e atitudes do conteúdo que se propõem a ensinar.

Se a relação teórica prática é importante na construção de conteúdo específico, essa mesma relação torna-se imprescindível em relação ao domínio dos saberes integrados.

É preciso que os professores saibam construir atividades inovadoras que levem os alunos a evoluírem, nos seus conceitos, habilidades e atitudes, mas é necessário também que eles saibam dirigir os trabalhos dos alunos para estes realmente alcancem os objetivos propostas.

Outra linha de pesquisa proveniente dos estudos sobre mudança conceitual é aquela que investiga as discussões em sala de aula: dos alunos entre si e dos alunos com o professor. O professor tem uma linguagem própria, que é a das ciências ensinadas na escola, construídas e validadas socialmente; Uma das funções da escola é fazer com que os alunos se introduzam nessa nova linguagem, apreciando sua importância para dar novo sentido as coisas que acontecem ao seu redor, entrando em um mundo simbólico que representa o mundo real.

Para que ocorra uma mudança na linguagem dos alunos- de uma linguagem cotidiana para uma científica, os professores precisam dar oportunidades aos estudantes e exporem suas ideias sobre fenômenos estudados, num ambiente encorajador, para que lês adquiram segurança e envolvimento com as práticas científicas. É, portanto, necessário a criação de um espaço para a fala dos alunos nas aulas.

Através de fala além de poder tomar consciência de suas próprias ideias, o aluno também tem a oportunidade de poder ensinar o uso de um novo gênero discursivo, que carrega consigo características da cultura científica.

Os saberes pedagógicos abrangem um aspecto bastante amplo. Alguns estão relacionados ao ensino dos conteúdos escolares, mas são provenientes de pesquisas nos campos Didáticos Geral e da psicologia da Aprendizagem e intimamente relacionados com os acontecimentos de todos os conteúdos.

Outros saberes vêm das pesquisas que estudam a escola e o ambiente escolar de maneira mais ampla, os professores e os problemas de sua profissionalização, mas cujos fatores influenciam professores e alunos, ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, se faz necessário investir na formação inicial dos profissionais que atuam nessa área e criar programas de formação continuado no intuito de garantir em suas práticas um trabalho que tenha por finalidade contribuir para a construção da cidadania, como sugere Neidson Rodrigues.

“A escola tem por função preparar o indivíduo para o exercício da cidadania moderna, para a modernidade. Isto significa formar o homem capaz de conviver numa sociedade em que se cruza interveniências e influências mundiais da cultura, da política, da economia e da técnica”.

Nessa perspectiva, a educação escolar passa a ser vista como uma prática que tem a possibilidade de criar indicações para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

“A atividade educativa acontece nas mais variadas esferas da vida social (nas famílias, nos grupos sociais, nas instituições educacionais ou assistenciais, nos profissionais, sindicais e comunitárias, nas igrejas nas empresas, nos meios de comunicação de massa, etc) e assume diferentes formas de organização.”

Nessas condições, essas influências normalmente somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para consolidá-lo. Por isso, é importante que a escola as considere e as integre ao seu trabalho pedagógico.

Segundo a professora Lia Freire, se a vivência nos remete a vida e esta traz consigo a conotação de realidade, faz-se necessário

que a sala de aula passe a constituir um espaço aberto que favoreça e estimule a presença, estudo e o enfrentamento de tudo o que constitui a vida do aluno, onde o professor organize atividades que facilitem o crescimento do aluno nas várias dimensões do ser humano.

Para ela, a sala de aula não pode ser tida como espaço de exigência constante disciplina, de uma relação autoritária entre o professor e o aluno e trabalho obrigatório e repetitivo. Deve sim, ser entendida como espaço privilegiado de integração do grupo formado pelos alunos e seu professor, todos diferentes entre si, os conhecimentos e as experiências de cada um serão contribuídos para o crescimento de outros. Para tanto, faz-se necessário que cada educador, de acordo com sua experiência, com o projeto da escola que está inserido, com especificidades de seu grupo-classe, desenvolva atividades que viabilizem e os trabalhos com os alunos, de modo a favorecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

2 RELACIONAMENTO DA UNIDADE ESCOLAR

Em meio à era da comunicação mediatizada, da globalização. Dos grandes avanços em quase todas as áreas do conhecimento, o que se tem se tem observado e o ser humano cada vez mais solidário, vivendo relações virtuais e se isolando do seu mundo real.

A escola, por exemplo, criada para ser um local de intensas relações e trocas de experiências tem trabalho de forma desvinculada das demais instituições.

As reuniões de pais e mestres, quando acontecem são apenas de caráter representativo, onde são apresentados os boletins e relatadas atividades comportamentais dos alunos. Nessas, o pequeno percentual de pais que comparecem, a maioria é justamente daquelas crianças mais aplicadas e cujo desempenho e acompanhamento por

alguém da família. Com isso, não se quer afirmar que a escola leva emitir os responsáveis os aspectos negativos referentes a vida escolar do aluno, porém, é necessário fazê-lo com cautela. É importante que a instituição recorra ao auxílio dos pais quando necessário, mas que também a mantenha informada dos progressos e evoluções dos mesmos oferecendo reuniões, palestras, amostras pedagógicas, comemorações de datas festivas e até momentos de descontração para que essas famílias possam se engajar a escola e coordenar ações conjuntas que visam auxiliar o processo educativo.

Por outro lado, os pais obrigam seus filhos a frequentarem a escola visando tirar proveito de benefícios sociais distribuídos pelo governo, ou ainda, os depositam no referido estabelecimento atribuindo a ele todo o trabalho de formação moral e sistemático. Todavia, os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a elaboração de seus conceitos e valores. A mídia, a família, a igreja e o grupo de amigos do qual fazem, também são fontes de influencias educativas que incidem sobre o processo de construção de conhecimentos e que, somadas ao processo de aprendizagem escolar, contribuem para a formação de um cidadão mais consciente.

3 CONCEITO DE INDISCIPLINA

A indisciplina pode ser concebida como uma técnica de exercício de poder, não inteiramente inventado, mas elaboradas em seu princípios fundamentais durante XXVIII. Nesse sentido, falar de indisciplina e evidenciar o não cumprimento de regras estabelecidas.

Segundo Piaget (1968, p. 153), “A indisciplina é um ato de observar e regular essas limitações em favor de algo que deseja realizar, segundo por que o desafio em termos de delimitar regras, dejetavas, tarefas e estabelecer limites”.

A influência do lar como habitat da criança e da família como a influência do meio social mais amplo, é muito grande, principalmente na primeira infância e na adolescência, o meio influencia os problemas indisciplinados através dos maus exemplos repassados pela sociedade e os meios de comunicação, os problemas indisciplinados tendo em vista o meio ainda muito pobre na questão intelectual e psicológico. No entanto está necessitando urgentemente reformulação na disciplina familiar, meio influenciam os problemas indisciplinados, pois é preciso que o meio esteja organizado, preparado e adequado e realidade das pessoas que frequenta.

Tem haver uma sintonia: o meio tem que ser flexível e tentar adequar os seus mais variados participantes e tentar adequar os seus mais variadas participantes, e os problemas indisciplinados com a falta de amor, a indiferença, falta de diálogo, respeito, pois os alunos convivem é notável a mudança de comportamento de alguns por influência de outros.

A influência e os problemas indisciplinados e inegável que o meio exerce grande influência na vida social, mas o seu poder não é restrito, o ambiente é formador, porém não é irreversível.

3.1 A influência da família na disciplina

A influência dos pais no desempenho escolar dos filhos é fundamental, o apoio da família e crucial, fatores relativos à vida extraescolar dos alunos interferem no aprendizado escolar, o contexto familiar do qual a criança se organiza, a escolaridade dos pais, a valorização que a família atribui a escolarização, a preocupação com a boa trajetória dos filhos o acompanhamento dos estudos e a participação com a boa trajetória dos filhos o acompanhamento dos

estudos e participação efetiva na vida escolar dos estudantes são elementos centrais para um aprendizado eficiente.

3.2 A ausência da família na escola.

A ausência da intervenção familiar e algumas características do próprio aluno ganham lugar de destaque ao analisarmos o fenômeno na escola. O papel dos pais começa na falta de limites na educação familiar que tem sido um cordão utilizado por especialistas de diversas áreas para explicar o comportamento ruidoso incivilizado, transgressor e por vezes, violando dos alunos em sala de aula.

A ausência da família na escola, é um dos fatores responsável pela indisciplina escolar dos seus filhos. É preciso que os pais iniciem o processo de educação do seu filho, falar desde o vestir, alimentar-se, cuidar do seu corpo, respeitar o próximo, enfim é preciso a nomear e o pronunciar as palavras corretamente para se expressar, elas tem que aprender a se comunicar-se ou seja, a usar a fala na relação com os outros.

As famílias tem de doar acolhimento e seus filhos, um ambiente estável, provedor, amoroso, e infelizmente muitas famílias não conseguem.

3.3 O interesse da família na educação dos filhos.

O fato de que muitas se encontram.... Todas é normal, as famílias as vezes se agriem frente as crianças algumas são alcoólatras, drogadas, violentadas ou ausentes e não sabem como impor limites e esclarecer as crianças que tem direito mas também deveres a cumprir.

Em relação a esse aspecto Vygotsky (1984, p. 87).

A educação (recebida na família, na escola e na sociedade de um modo escolar e na sociedade de um modo geral) cumpre

um papel primordial na constituição dos sujeitos. A atitude dos pais e suas práticas de criação. E educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e, conseqüentemente influenciam o comportamento da criança na escola. Vygotsky (1984, p. 87).

A indisciplina é uma relação radicalmente democrática na qual porém jamais o educador seja igual ao educando uma vez os mesmos possuem diferenças.

Em relação a esse aspecto Geancate Tiba (1996, p. 66) afirma “A disciplina escolar é uma qualidade de relacionamento entre o corpo docente, alunos, e conseqüentemente a escola”. A indisciplina como sendo um processo consensual, onde deve-se levar em consideração o que deve ser colocado para o bem comum, bem como o que existe de fato na sociedade democrática.

3.4 A preocupação da escola nos atos indisciplinados.

Ao começar sua vida escolar a criança vai iniciar um intenso processo de socialização, deparando-se com uma organização escolar que é desconhecida e com uma série de regras que serão interiorizadas e cumpridas a fim de possibilitar uma relação da convivência. Assim, o aluno terá de aprender as novas regras da organização em que acaba de entrar a fim de se comportar adequadamente nas diversas situações. Contudo, nem todos os alunos que passam pela escola se comportam conformes as normas estabelecidas. Muitos alunos rejeitam os objetivos ou procedimentos valorizados pela escola e pela sociedade, sendo o seu comportamento visto com indisciplinado.

Em relação a esse aspecto Antunes (2002, p. 25) Salienta que “ensinar não é fácil e educar mais difícil ainda; mas não ensina que não constrói democraticamente as linhas do que é e do que não é permitido”.

A escola disciplinada é importante compartilhar com os estudantes expectativas que reflitam uma apreciação quando as suas potencialidades e que expressem a visão de que eles devem assumir que suas próprias responsabilidades junto a escola.

4 INDISCIPLINA E PROFESSOR

O questionamento dos professores sobre a atual indisciplina dos seus alunos tem um foco muito remoto, algo próximo aos 900 anos atrás, com o chamado Currículo Disciplinar Instrucionista. Com ele conseguíamos “domar” os alunos; os mantínhamos sobre “rédeas” curtas. Nessa época, mas também além dela, eram evidenciados os castigos físicos e psicológicos contra os discentes. Com o passar do tempo, e com a condenação dessas ações, o professor foi se adaptando às novas realidades e criando meios punitivos para “combater” as questões de indisciplina fracassada mente. As palmatórias, os cintos, as cordas e os cipós foram substituídos pelas avaliações.

Por este motivo, as avaliações carregam através dos séculos o seu caráter punitivo, sendo sempre cercada por um tabu irremovível. Porém, em dias atuais, percebe-se cada vez mais claramente a ineficácia desse método opressor. Os alunos submetidos aos exames com este fim aparentam ainda mais indisciplina e repulsa contra os professores. Sem dúvida este método não resolve, apenas agrava.

O professor pedagogo Celso Vasconcellos, criou o termo Síndrome do Encaminhamento para designar a transferência de responsabilidade do professor para a coordenação ou direção. Mas isso não é apenas uma questão de responsabilidade, é também um caso de impotência e geração de mais indisciplina. O professor, quando não consegue conter os ânimos na sala de aula, encaminha o aluno à sala da direção ou coordenação demonstrando ao aluno sua impotência,

sua fraqueza. Este, por sua vez, repete os atos indisciplinados por entenderem esta fraqueza e, principalmente, por compreenderem que a ida a estas salas não resultarão em sanções graves, a não nos casos de expulsões – procedimento não recomendado pedagogicamente.

Vasconcellos, 2013, afirma o seguinte:

“No entanto, o aluno queria sentir a firmeza do professor. E como não sentiu, o que vai acontecer? Muito provavelmente, esse aluno vai, de novo, ter um outro ato indisciplinar para sentir essa segurança. Se de novo o professor o encaminhar, entra-se num ciclo vicioso...” (Vasconcellos, 2013)

Da Síndrome do Encaminhamento nascem outros conflitos, por exemplo, entre professor e coordenador ou diretor. Ao encaminhar o aluno, o professor espera que uma punição rígida lhe seja atribuída. Em muitos casos, o professor já encaminha o aluno com um pedido de suspensão. Porém, não seria essa a intenção do aluno? Portanto, a suspensão não é uma atitude educativa e, por isso, não é a mais recomendada. Se a direção não suspende esse aluno, o professor se sente ofendido, sem importância; enquanto isso o aluno socializa com os colegas a irrelevância do professor, que cai no abismo da insignificância, perdendo toda a autoridade que a função lhe permite.

Se o aluno quer sentir a sua firmeza, mostre firmeza a ele. Aja com disciplina. Se possível, insira doses de humor em suas aulas para descontrair o clima. Não exagere nas doses de disciplinas, pois a ideia dela é mediar o conflito que existe em sala de aula. Converse com os seus colegas de trabalho; pergunte se os casos acontecem também com eles; reflita sobre si mesmo; monte rodas de diálogos com os seus alunos; procure compreender o que de você perturba os alunos e corrija esses atos; seja amigo dos alunos, mas mantenha a postura profissional. Lembre-se! Os conflitos ocorridos em sala de aula deverão ser corrigidos em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que pôde ser pesquisado, compreende-se que os pais exercem uma grande influência no comportamento da criança dentro e fora do âmbito familiar, o que inclui o ambiente escolar, tanto nos horários de ensino quanto os de contato social.

Quando ocorre atos indisciplinados dentro da sala de aula, cabe ao professor que coordena o processo pedagógico, lidar como fato. Entretanto quando o aluno não cumpre as normas da escola, muitas vezes a escola deixa de tomar as providências recomendadas no regulamento, favorecendo de certa forma, a não permanência do aluno em sala, que esporadicamente vai se tornando permanente.

A escola é o local que o indivíduo se compara para conviver em sociedade. Esse preparo, atualmente tem e voltado para uma ênfase nos aspectos cognitivos. Sendo assim, constata-se que um dos motivos dos alunos frequentarem a escola é o interesse social e relacionamento interpessoal.

Os pais sabem como ninguém que educar é um exercício de teimosia, é preciso insistir nessa rotina até que seja cumprida, manter sempre informações quanto às metas, realizações e atividades escolares de seus filhos, e ainda perceber que o problema de muitos jovens é a carência familiar, e muitas vezes o que os filhos mais precisam é de amor, carinho, companheirismo e compreensão.

Portanto, a indisciplina na escola tem suas múltiplas causas, não programáveis, emergentes, e vem ocupando cada vez mais as escolas públicas e particulares, de início o aluno na sala de aula costuma testar o professor com atitudes de rebeldia para conhecer com quem estão lidando.

E assim todos que participam da responsabilidade de educar devem comprometer-se a trabalhar em coletivo para caminhar em uma mesma direção, pois a indisciplina é um problema de ordem social, e os limites coletivos é o papel principal para a transformação, e juntos precisam de persistência e para se mudar é preciso ter esperança de um novo mundo.

REFERÊNCIAS

_____. Novas maneiras de ensinar, novas maneiras de aprender. Porto Alegre: Art med. 2002b.

_____. **Comprender e construir a (in)disciplina.** Cadernos de Criatividade, Lisboa, n. 3, p. 41-51, 2001b.

_____. **Indisciplina e violência na escola:** conceitos, interrogações e respostas. Revista Teoria e Prática da Educação, Lisboa, V. 7, n. 2, p. 206 - 214, maio/agosto, 2004.

ABUD, Maria; ROMEU, Sonia. **A problemática da disciplina na escola:** relato de experiência. In: D'ANTOLA,

AMADO, J. S. **interação pedagógica e indisciplina na aula.** Porto: Asa, 2001 a.

ANTUNES, C. **Professor bonzinho-Aluno difícil:** a questão da indisciplina em sala de aula. Petrópoles, Rj. Vozes, 2002a.

AQUINO, Julio G. (orgs.) **Indisciplina na Escola:** alternativas teóricas e práticas. In: LAJONQUIÉRE, Leandro de. A criança, "sua" (in)disciplina e a psicanálise. In:

AQUINO, Julio Groppa, **Indisciplina:** O contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

AQUINO, Julio. **A desordem na relação professor-aluno**. In: AQUINO, Júlio (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1996b. p. 39-55. *Escola: alternativas teóricas e práticas*

ARAÚJO, Ulisses F. (coor.) **Disciplina, Indisciplina e a complexidade do cotidiano Escolar**. In: OLIVEIRA, Marta k. (comp.) *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p.215-232.

Arlette (Org.). **Disciplina na escola**. São Paulo: E.P.U., 1989. p. 79-90. *Disciplina na escola*

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CARITA, A.; FERNANDES, G. **Indisciplina na sala de aula, como prevenir? Como remediar?** Lisboa: Presença, 1997.

CASTRO. A. D; Carvalho. A. M. (org). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thonason Leasing, 2005.

D'ANTOLA, Arlette. **Disciplina democrática na escola**. In: D'ANTOLA, Arlette (Org.). *Disciplina na escola*. São Paulo: E.P.U., 1989b. p. 49-59.

FORTUNA, T. **Indisciplina escolar**: da compreensão à intervenção.

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **A Disciplina na escola**. São Paulo: CENAFOR, 1986.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Recife: Olho d' Água,

GARCIA, J. **Indisciplina na escola**: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, n. 95, p. 101-108, 1999.

GIANCATERINO, Roberto. **Escola, professor, aluno**: os participantes do processo educacional. São Paulo: Madras, 2007.

GODINHO, Eurice Maria. **Educação e disciplina**. Rio de Janeiro: Diadorim Editora LTDA, 1995.

GOTZENS, C. **A indisciplina escolar**: prevenção e intervenção nos problemas de comportamentos. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KAMIC, Constance. **A autonomia como finalidade da educação**: Implicações da Teoria de Piaget. Campinas, SP: Papirus, 1986.

LUNA, Sérgio; DAVIS, Cláudia. **A questão da autoridade na educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n^o. 76, 1991, p. 65-70.

MANTOAM, Maria Tereza Egler. **Caminhos pedagógicos da inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como se faz? São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Maria Izete de. **Indisciplina escolar**: determinações, consequências e ações. Brasília: Lider Livro, 2005.

PARRAT, Silvia Dayan. **Enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

ROSEMBERG, L. Disciplina e democracia. In: FRANCO, Luis A. C. A Disciplina na Escola. São Paulo: CENAFOR, 1986.

TAILLE, Yves de La. **A indisciplina e o sentimento de vergonha**. São Paulo: Sumus, 1996, 148 p.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: Editora Gente, 1996.

TIBA, Içami. **Disciplina**: limite na medida certa. Novos paradigmas/ Içami Tiba. - Ed. Ver. Atual e ampli. - São Paulo: Integrare Editora, 2006.

VASCOCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

VIEIRA, Fernandes David; PEREIRA, Márcio do Carmo. **Se houvera quem me ensina...** A Educação de pessoas com deficiência mental. 2ª ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação. Gráfica de Coimbra, LTDA: Setembro, 2003.

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A SUA IMPORTÂNCIA NOS MEIOS CONTEMPORÂNEOS

José Alberto André Guimarães¹

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical; Pós-graduado em História Geral pela Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada e Pós-graduado em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Evangélica do Meio Norte (FAEME)

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar argumentos da necessidade urgente de um novo formato de educação. A educação inclusiva de fato deve ser formalizada como um novo modelo de escola condizente com o século XXI. Deve-se entender que essa inclusão não é apenas incluir os estudantes com necessidades especiais, entende-se que este aspecto de inclusão engloba um leque maior de desigualdades, visto que, temos também as crianças excluídas não por terem necessidades especiais, mas pela questão social que cria um abismo entre aqueles incluídos no sistema educacional e aqueles que se mantêm à margem da sociedade. Nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias, que acompanha a crise dos paradigmas, é que surge o momento oportuno das transformações. Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. A educação inclusiva perpassa os limites da educação especial no sentido de que ela abrange um desejo de combater a exclusão de forma central que é o lugar onde se estabelece a convecção dos grupos sociais de diferentes classes e com isso pode-se a partir novos modelos de comportamento acolher todos no mesmo grupo, o grupo da esperança de uma sociedade mais humanizada e capaz de transformar os preconceitos em alternativas de convivência harmoniosa entre aqueles sem deficiência e aqueles com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Inclusão. Deficiência. Cidadania.

INTRODUÇÃO

A escola encheu-se de formalidades e fixou-se numa modalidade de ensino, tipos de serviços, burocracia. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar, está passando por uma reestruturação.

A exclusão escolar manifesta-se de forma abusiva e o que sempre está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de conhecimento do saber escolar. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização não cria a possibilidade de diálogo e não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então dentro dela.

Nesse sentido, é muito importante questionar este paradigma de compreensão que nos é imposto desde os primeiros passos da nossa formação escolar. Os sistemas escolares também estão montados a partir de um modelo que disfarça a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper como velho modelo escolar.

Para que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se modifiquem para uma educação voltada para o efetivo exercício da cidadania, valorizando as diferenças.

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge somente os estudantes com deficiência, mas todos aqueles que apresentam dificuldades de aprender. Sabe-se que, a maioria dos estudantes que fracassam na escola são estudantes que não vêm do ensino especial.

Na perspectiva inclusiva as escolas atendem as diferenças sem discriminar, e incentivam o estudante a aprender. Com isso, na perspectiva de o “especial da educação”, a inclusão é uma provocação para melhorar a qualidade, atingindo todos os alunos que fracassam nas suas escolas. A inclusão é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria das escolas, ela provoca uma crise escolar, que por sua vez, abala a identidade dos professores e ressignificar a identidade do estudante.

Ainda segundo Nascimento (2014), grande parte das escolas não estão preparadas e estruturadas para atender todas as crianças, além de discriminar também os marginalizados. É preciso transformá-las, e esta transformação depende de cada um, da sociedade em geral e principalmente dos professores, pois é um passo importante para que os alunos sejam recebidos em sala de aula.

É necessária uma mudança de atitude, principalmente dos professores para que se abram para essa nova tendência de escola”.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Exclusão e inclusão na Antiguidade

Desde os primórdios da humanidade, os seres humanos tiveram de lidar com pessoas com deficiência. Essas pessoas sempre foram vistas de forma diferente, muitas vezes elas eram marginalizadas, hostilizadas pelo simples fato de ter uma deficiência.

Durante a história humana as pessoas com deficiência sofreram abusos de formas diferentes. Na Antiguidade eram atribuídos aos deuses o fato de pessoas nascerem com alguma deficiência destacando que aquelas pessoas sofreram um tipo de castigo por algo que provocou a insatisfação desses deuses. Portanto, os familiares daquelas pessoas

eram os responsáveis pela deficiência do membro da família que a possuía.



Segundo Gugel (2010), no Egito Antigo, evidências arqueológicas mostram que as pessoas com deficiência ocupavam o seu lugar na sociedade e desenvolviam suas atividades juntamente com os outros. A Figura 1.1 mostra um homem egípcio com deficiência física integrado à sociedade.

Figura 1.

Figura 1.1 - Placa de calcário representando um homem com deficiência física e sua família fazendo uma oferenda a deusa Astarte.

Na Grécia Antiga, segundo Emmel (2002):

Havia o ideal do adulto saudável e forte. Segundo o autor, (2002, p. 141), essa preocupação visava à atuação militar, à defesa da pátria, ao êxito nos jogos, à boa prática das ciências (matemática, astrologia etc.), à representação da estética da beleza e à manutenção da saúde.

Segundo Pessotti (1984), as crianças com deficiências físicas ou mentais nascidas em Esparta eram eliminadas ou abandonadas, já que eram consideradas subumanas. Em Atenas, também havia o costume de manter vivos somente os filhos fortes e com boa saúde, mas essa decisão era tomada pelo pai, e não pelo Estado, como em Esparta. Na Roma antiga, os bebês do sexo feminino ou com alguma deficiência eram colocados aos pés do pai, para que ele decidisse se a criança deveria continuar viva ou morrer.

Através de pesquisas e interpretações da Bíblia, mostra-se que as pessoas com deficiência eram geralmente abandonadas e se tornavam pedintes. Elas ficavam à margem da sociedade sem nenhum respaldo das instituições da época.

Passando para um contexto em que a religião era mais fervorosa – a Idade Média –, as pessoas com deficiência não podiam mais serem mortas, mas escondidas da sociedade por vergonha dos seus familiares, já na cultura medieval aquela deficiência era um castigo de Deus.

Segundo Mendes (2006, p. 387), a história da educação especial no mundo teve seu início no século XVI. Pedro Ponce de León (1520-1584) pode ser considerado um exemplo desses percursores. Monge espanhol beneditino, Pedro Ponce de León é conhecido como o primeiro educador de surdos, filhos de nobres (Moura, 2000).

Em 1664, Tomas Willis lançou o livro *Cerebri anatome*, no qual a deficiência mental é explicada cientificamente, estruturas cerebrais defeituosas ou eventos neurais falhos. Quase trinta anos depois, em 1690, foi publicada a obra de John Locke, *An essay concerning human understanding*, a qual representa uma revolução nas “doutrinas então vigentes sobre a mente humana e suas funções, além de abalar de modo irreversível o dogmatismo ético cristão”. Pessotti, p. 21).

Com o passar dos anos o pensamento foi sendo modificado. No entanto, as pessoas que apresentavam alguma deficiência continuaram sendo hostilizadas pela sua aparência. Mais tarde no século XIX, teve início um olhar diferente em relação as pessoas com deficiência, foi o que se chamou de a era das instituições: nesses locais os deficientes eram deixados pelos seus familiares em instituições como: asilos, hospitais e conventos que faziam a segregação dessas pessoas.

A partir da década de 1970, tiveram início algumas mudanças importantes na educação inclusiva, muitas famílias reivindicaram espaços nas escolas regulares e isso resultou no direito à educação pública para todas as crianças portadoras de alguma deficiência.

Ainda de acordo com o contexto histórico vivenciado, o conceito de inclusão ainda estava muito vago, isso porque naquele momento a escola não deveria se adaptar ao educando com deficiência e sim o educando se adaptar à escola que ele estivesse inserido.

Segundo Blanco (2003), sobre a inclusão ele diz: “não estamos apenas repetindo um termo ou um conceito, mas todos aqueles que foram aprisionados em hospícios ou que morreram na fogueira só por ser deficiente na Idade Média”.

De acordo com Mantoan 2003, p. 15, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar o que sabemos, representar o mundo.

Para Carvalho (2007):

A educação inclusiva deve ser uma prática para todos, compreendida como educação de boa qualidade para todos, em que seja possível o acesso e a permanência de todos os alunos, onde os mecanismos de seleção e discriminação sejam substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem.

É necessário observar que a inclusão deve ser algo que promova a autoestima do outro, proporcionando nele a satisfação de pertencimento e valorização dos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo acadêmico por parte dos educandos que fazem parte dessa educação inclusiva demonstrada em muitas experiências que é possível e gratificante trabalhar em sala de aula com diversidade e, também, implementar uma educação inclusiva que supere os desafios, pois a educação inclusiva é responsabilidade de todos.

1.2 Legislação para a inclusão

A legislação a respeito da educação inclusiva no Brasil é antiga. Desde o século XVII aqui no Brasil já existiam leis que tratavam da educação para pessoas com deficiência. O atendimento as pessoas com deficiência começaram no Brasil com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, 1854 e do Instituto dos Surdos Mudos, 1857, no Rio de Janeiro.

Em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi. Em 1954, ocorreu a fundação da APAE. No ano de 1961, passa a fazer parte da LDB de 1961 através da Lei nº 4.024/61. Na Constituição de 1988, no artigo 205, define que a educação é direito de todos e deve garantir o pleno desenvolvimento da pessoa e a qualificação para o trabalho. O artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90, os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular os filhos na escola. A LDBEN – Lei nº 9.394/96, assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível para a conclusão de curso em virtude de suas deficiências.

Em 2003, é criado o Programa de Educação Inclusiva onde todos terão acesso à educação e a acessibilidade aos ambientes públicos e privados promovendo o direito de todos a cidadania.

A Convenção da Guatemala (1999) decreto 3.956/2001, declara que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos que as outras pessoas e que as diferenças entre elas não possam anular ou impedir suas liberdades fundamentais. O decreto nº 6.094/2007 estabelece a garantia do acesso no ensino regular dos alunos com

necessidades especiais objetivando o fortalecimento da inclusão em todas as redes escolares.

O grande desafio da educação inclusiva é a resistência dos pais dos alunos sem deficiência alegando que os alunos com deficiência poderão atrapalhar a aprendizagem dos seus filhos. Além disso, políticas de mudanças de rumo atrapalham o andamento daquilo que estava dando certo para voltar novamente do zero, mexendo assim com os modelos vivenciados até então. Percebe-se que se faz necessário um olhar mais aguçado para o tema e que se observe o interesse das autoridades em resolver de fato aquilo que provoca esses desacertos no modelo de inclusão atual.

CONCLUSÃO

A escola prepara o futuro e se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão, destacando que esses fatos contribuem para melhorar significativamente a sociedade em que vivemos.

Ao denunciar o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira, a inclusão é reveladora dos males que o conservadorismo escolar tem espalhado pela nossa infância e juventude, criando ideologias de preconceitos e rotulações, provocando muitas vezes sentimentos de inferioridade e depressão nos educandos com deficiência.

É necessário coerência entre o que as leis garantem e o que é efetivamente posto em prática. É importante não só a qualificação dos professores, mas também de toda a equipe envolvida no processo de ensino aprendizagem para que no coletivo o grupo possa ser capaz

de envolver cada vez mais pessoas para a causa da inclus3o dos estudantes que demonstrem algum tipo de defici4ncia na sala de aula.

REFER4NCIAS

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade**: Implica3es educativas. Foz do Iguaçu: 2003. Disponível em: <http://entreamigos.org.br/sites/default/files/textos/Aprendendo%20na%20Diversidade20%20Implica-C3%A7%C3%B5es%20Educativas.pdf>. Acesso em 08 de mai de 2022.

CARVALHO, R. E. **Educa3o Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 5. Ed. Porto Alegre. Media3o, 2007.

EMMEL, M. L. G. **Defici4ncia Mental**. Escola Inclusiva. S3o Carlos: Ed. Da UFSCar, 2002. P. 141-153.

GUATEMALA, **Assembleia Geral**, 29 U perío0 ordin3rio de sess3es, tema 34 da agenda. Conven3o Interamericana para elimina3o de todas as formas de discrimina3o contra pessoas com defici4ncia, 1999.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com defici4ncia e o direito ao trabalho**. Florian3polis: Obra Jurídica, 2010.

MANTOAN, Maria Tereza Egl3r. **Inclus3o Escolar**: O que 4? Por qu4? Como fazer? S3o Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Fl3vio Ot3vio de Oliveira. Defici4ncias: **mitos e preconceitos**. S3o Paulo: Mercado Aberto, 2006.

NASCIMENTO, L. B. P. **A import3ncia da inclus3o escolar desde a educa3o infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclus3o de Curso (Pedagogia). Departamento de Educa3o - Faculdade de Forma3o de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

PESSOTI, Isaías. Sobre a gênese e evolução histórica do conceito de deficiência mental. In: **Revista Brasileira de Deficiência Mental**. Vol. 16, nº 1.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.> Acesso em 15 mai 2022.

CAPÍTULO 13

ABANDONO E REPROVAÇÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MARIZÓPOLIS - PB: REFLEXOS DA CRISE SANITÁRIA DA COVID-19¹

Ildenbergue Lins Dos Santos²

¹ Os dados utilizados na pesquisa podem ser encontrados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e acessados pelo link: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>

² Mestrando em Ciências da Educação pela Word – University Ecumenical.

RESUMO

Os níveis de repetência e o abandono escolar são indicadores de que em grande parte, as escolas possuem dificuldades para trabalhar a diversidade e implantação da política de inclusão. O presente estudo tem como objetivo diagnosticar os impactos da crise sanitária causada pela Covid-19 nos índices de reprovação e abandono das escolas públicas do município de Marizópolis - PB. A pesquisa traz uma análise diagnóstica das taxas de rendimento da educação básica das escolas municipais de Marizópolis, caracterizando-se como descritiva e documental, desenvolvida a partir de dados secundários publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre os anos de 2018 e 2020. Ao final do estudo foi possível verificar que o abandono e a reprovação escolar tem sido uma realidade das escolas brasileiras que precisa ser enfrentada, verificando-se que nas escolas do semiárido os índices são ainda mais elevados. A partir da cidade de Marizópolis, enquanto pertencente ao semiárido brasileiro, verificou-se que as escolas rurais enfrentam problemas maiores que as urbanas no que diz respeito ao abandono escolar. Frente ao cenário de pandemia com aulas remotas sendo necessárias, as dificuldades se tornaram ainda mais latentes, principalmente para alunos pertencentes a famílias em vulnerabilidade econômica e social, já que a conectividade com a internet era necessária para acesso às aulas. A recomendação do Ministério da Educação em não reprovar alunos em 2020 parece ter sido seguida nas escolas de Marizópolis, já que o índice de aprovação no referido ano foi de 100% em todas as escolas analisadas. O estudo evidenciou a necessidade de políticas públicas que considerem as especificidades do semiárido brasileiro e de sua população.

PALAVRAS-CHAVE: Taxas de Rendimento. Pandemia. Educação. Semiárido.

INTRODUÇÃO

A reprovação e o abandono escolar integram o quadro dos temas mais estudados no âmbito da educação brasileira, visto que o país apresenta um alto índice de alunos que não chegam a concluir a educação básica de ensino, assumindo, assim, suma relevância no cenário das políticas públicas. Em verdade, é que atualmente no Brasil, o abandono escolar é uma dos maiores do mundo, de acordo com França (2019), cerca de 24,1% dos alunos não concluem o ensino fundamental até os 16 anos e 40,8% de alunos não concluem o Ensino médio até os 19 anos.

Com a crise sanitária trazida pela Covid-19 já são esperados impactos negativos na aprendizagem dos alunos, dado o contexto de isolamento social exigido, com as aulas sendo realizadas em modo remoto. Os prejuízos na educação foram estimados por uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2021), em 72% durante o ensino remoto, retrocedendo até quatro anos nos níveis de aprendizagem. Os prejuízos são apontados principalmente para as escolas de ensino público com índice de pobreza mais altos, dadas as dificuldades de acesso às tecnologias por professores e alunos, assim como a familiaridade para o processo de ensino e aprendizagem a partir desse método.

Em 2019, de acordo com o relatório Enfrentamento da Cultura Escolar publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021), o Brasil registrou 2.115.872 reprovações na educação básica, sendo o Nordeste a região com maior número de reprovações (700.818). As áreas rurais concentram maior índice de reprovação com 8,6%, enquanto a área urbana apresenta 7,5%. No que diz respeito à evasão escolar estima-se um retrocesso de 20 anos em desigualdade na educação, com elevação das taxas de abandono e evasão escolar,

os dados do referido relatório demonstram que 623.232 alunos abandonaram a educação básica em 2019, com o Nordeste novamente assumindo a ponta em relação a esse índice (229.835), com os alunos do Ensino Médio representando o maior percentual de abandonos na região (5,8%).

Evidencia-se a necessidade de enfrentamento ao fracasso escolar, sendo reforçado como fatores associados a esses índices o gênero, a raça e a presença de deficiência, potencializadas pela localização das escolas que reforçam a exclusão do sistema de ensino, identificando que no semiárido brasileiro que as taxas de abandono e reprovação são maiores que as médias nacionais (UNICEF, 2021).

Diante do exposto, considerando que o município de Marizópolis - PB é pertencente ao semiárido brasileiro, com índice de pobreza em 70,2% e índice de Gini em 0,37, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), levantou-se o interesse em diagnosticar os impactos sentidos pela educação do município em decorrência da pandemia instaurada desde o ano de 2020. Acredita-se que a partir desse diagnóstico é possível refletir a qualidade da educação no município frente ao cenário de ensino remoto em escolas do semiárido brasileiro, área que concentra 75% da pobreza mundial, como demonstrado pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2020).

Para Bourdieu e Passeron (2015, p. 12), muitas escolas possuem o hábito de desconsiderarem o capital cultural de seus alunos de baixa classe social, onde “os professores partem da hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade linguística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros”. Entende-se então que a escola não é totalmente responsável pelas causas externas da evasão escolar, porém a mesma pode contribuir significativamente

para que os alunos possam enfrentar seus problemas sem ocorrer o abandono, auxiliando os jovens a encontrarem uma solução que não prejudique seu desempenho escolar.

A produção dos dados e informações obtidos com as avaliações tem por objetivo, subsidiar a elaboração de políticas e ações educacionais desde o mais macro, como o governo federal, até o mais micro, como a gestão. No entanto, produzir índices satisfatórios, num contexto de crise estrutural do sistema educacional, expõe não somente a fragilidade do próprio sistema, como dos seus agentes como gestores e equipe pedagógica, daí a necessidade de pesquisas e estudos que venham trazer a realidade das unidades educacionais, os desafios e esforços daqueles que, diariamente trabalham para a constante melhoria.

Em análise à literatura e às pesquisas realizadas verificou-se que, apesar de já estarem sendo estimados os impactos da pandemia na educação brasileira, os resultados concentram-se em nível de Brasil e das escolas públicas em geral, identificando uma lacuna na análise desses resultados quando se trata da educação do semiárido, justificando, assim, a realização deste estudo, que tomou como amostra a cidade de Marizópolis - PB. É possível verificar, assim, relevância social, profissional e acadêmica.

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo diagnosticar os impactos da crise sanitária causada pela Covid-19 nos índices de reprovação e abandono das escolas públicas do município de Marizópolis - PB.

METODOLOGIA

A pesquisa traz uma análise diagnóstica das taxas de rendimento da educação básica das escolas municipais de Marizópolis - PB, caracterizando-se como descritiva e documental, desenvolvida a partir de dados secundários publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre os anos de 2018 e 2020. Foram considerados dados publicados em relação à cidade de Marizópolis - PB, com vistas a diagnosticar a situação do município no que diz respeito à reprovação e ao abandono escolar.

Antunes et al. (2018) mencionam que o campo da educação é escasso em dados que ajudem a compreender os problemas, com dados quantitativos generalistas que não são úteis para responder demandas específicas, com isso, surge a necessidade de pesquisas que sintetizem esses dados a ponto de criar valor para realidades locais. De acordo com os autores, os uso de dados secundários na educação se apresentam como ótimas referências para balizar discussões, podendo a partir disso propor novas metodologias, estratégias e pesquisas, bem como mudanças e rumos e proposições para auxiliar no processo de melhoria da educação.

Assim, para coleta e análise de dados toma-se como base o uso de indicadores, que de acordo com Quivy e Campenhoudt (1995), trata-se de uma manifestação observável e mensurável dos componentes do conceito, configurando-se como apreciações subjetivas que exprimem percepções.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, que tem como principal objetivo a descrição das características de determinadas populações ou fenômenos. Visa-se descrever os resultados encontrados em relação ao diagnóstico da educação das taxas de rendimento da educação básica das escolas municipais de Marizópolis - PB, devendo-se lembrar que

a rede municipal é responsável pelos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o que delimita esta pesquisa a este público.

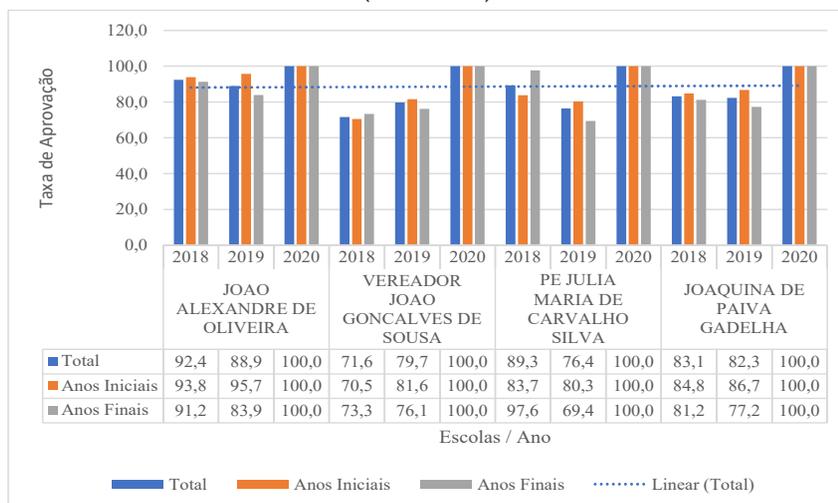
A análise e discussão dos dados foram realizadas a partir da compilação de dados coletados no portal eletrônico do INEP, optando-se pelo recorte temporal dos últimos três anos por trazer um panorama antes e depois da crise sanitária ocasionada pela Covid-19. No método quantitativo de pesquisa são empregadas estruturas e teorias matemáticas que pertencem à quantidade em questão. Os dados foram compilados e organizados em gráficos, analisando-os e discutindo-os no tópico a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As taxas de rendimento das escolas da rede municipal de Marizópolis foram estudadas considerando os índices de reprovação e de abandono escolar dos anos iniciais e finais do ensino Fundamental, com um total de quatro escolas analisadas, sendo três urbanas e uma rural (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental - EMEIEF João Alexandre de Oliveira).

Em análise à taxa de aprovação os resultados chamaram atenção. Na escola João Alexandre de Oliveira verificou-se que a taxa de reprovação total caiu de 2018 para 2019, todavia, quando se verifica o ano de 2020 evidencia-se 100% de aprovação dos alunos, o que gera dúvidas, já que foi o ano de isolamento social trazido pela pandemia. Resultados estes que foram verificados para todas as escolas, que também registraram aprovação de todos os alunos no último ano, conforme é possível observar no Gráfico 1.

Gráfico 1. Taxa de aprovação nas escolas da rede municipal de Marizópolis - PB (2018-2020)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em INEP (2021).

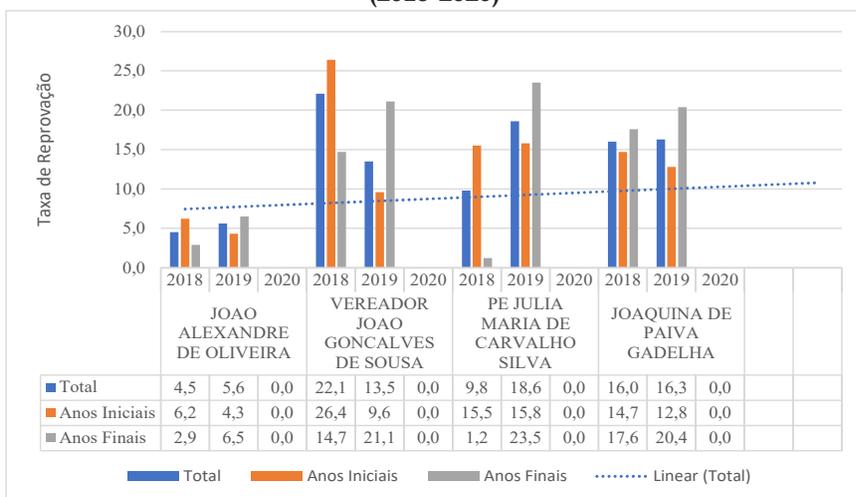
A presente pesquisa não trouxe subsídio para que fosse possível justificar os índices de aprovação em 100%, todavia, acredita-se que isso pode se dar pela recomendação do Ministério da Educação (MEC) de não reprovar os alunos no ano de 2020, por meio do Parecer Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP) n. 19/2020, que flexibilizou a aprovação escolar, principalmente para aqueles que não tiveram acesso ao ensino remoto por falta de conectividade. Considerando a realidade da cidade de Marizópolis, onde a maior parte dos alunos da rede municipal de ensino possui dificuldades de conexão, acredita-se que essa pode ser a motivação dos índices de 2020. Essa falta de conectividade provavelmente também influenciou em relação aos índices de abandono escolar, que também não foram considerados pelas escolas do município.

Ainda em observação à escola João Alexandre de Oliveira, considerando os anos de 2018 e 2019, é possível verificar que a principal problemática está nos anos finais em que a aprovação caiu 7,3% nesse período. Dentre as escolas urbanas, a escola Pe. Júlia Maria

de Carvalho apresentou maior problemática no índice de aprovação, o resultado total que já era baixo em 2018 (89,3%) caiu 6,9% em 2019, com os anos finais também exercendo maior influência, caindo 28,2% de 2018 para 2019.

Para que se pudesse melhor entender os resultados referentes à taxa de aprovação nas escolas em análise, foram considerados os índices de reprovação e abandono escolar. No Gráfico 2 são apresentados os resultados encontrados em análise ao índice de reprovação no município de Marizópolis.

Gráfico 2. Taxa de reprovação nas escolas da rede municipal de Marizópolis - PB (2018-2020)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em INEP (2021).

Observa-se, a partir do Gráfico 2, que as taxas de reprovação subiram nas escolas João Alexandre de Oliveira (rural) e Pe. Júlia Maria de Carvalho Silva (urbana), sendo nesta última o aumento mais significativo (8,8%). Atenção também é necessária para os índices de reprovação das escolas nos anos finais, já que todas apresentaram aumento, com as escolas da área urbana apresentando maior percentuais de reprovação dos alunos.

Os resultados se assemelham àqueles encontrados em nível de Brasil, de acordo com o relatório da UNICEF (2021), as taxas de reprovação são mais elevadas nas escolas da rede municipal de ensino, assim como nos anos finais do Ensino Fundamental. Ainda de acordo com o mesmo relatório, verifica-se que as escolas do semiárido brasileiro reprovam acima das médias nacionais nos dois ciclos, o que evidencia a necessidade de políticas públicas que visem a redução desses índices a partir do atendimento das especificidades das populações residentes nesses territórios.

Para Fernandes et al. (2018), a rede de apoio que o aluno conta tem exercido influência na aprovação dos alunos nos últimos anos do Ensino Fundamental, assim, problemas familiares e a falta de apoio a esses alunos podem influenciar para que esses alunos sejam reprovados. Com isso, os autores destacam ser fundamental a elaboração de políticas públicas para melhoria do apoio a esses alunos, assim como para melhoria das condições estruturais e salariais do trabalho docente, intervindo principalmente com os alunos que estão abaixo da média e que já apresentam alguma reprovação em seu histórico escolar, auxiliando-os nos resultados escolares.

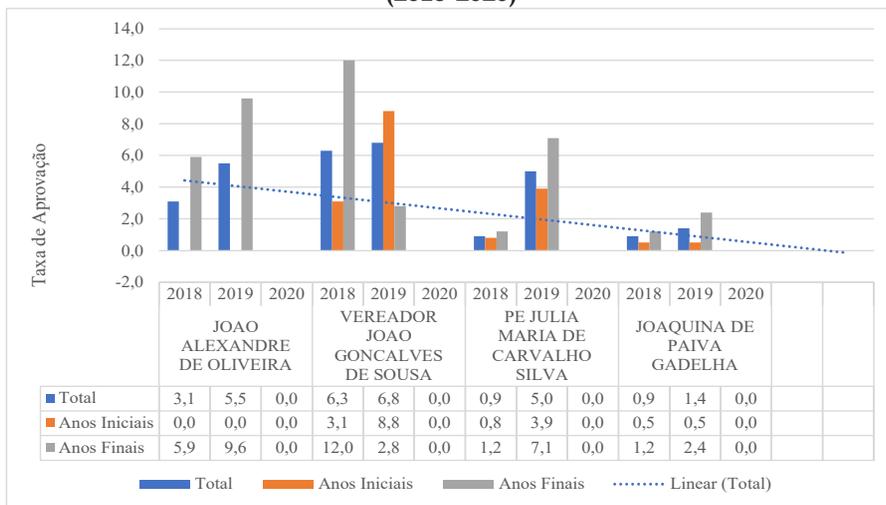
Nesse mesmo sentido, El Achkar et al. (2017) também apontaram que alunos com pior desempenho escolar apresentam menos fatores de proteção quando comparados com alunos com médio e alto desempenho, o que evidencia a importância da família nesse processo de redução dos índices de reprovação escolar.

As taxas de abandono escolar também se apresentaram como significativas nas escolas em estudo, com a escola rural João Alexandre de Oliveira se apresentando como a maior taxa em 2019 nos anos finais, enquanto a escola Vereador João Gonçalves de Sousa apresentou maior taxa em 2018, devendo-se ressaltar que esta escola

foi a única que apresentou queda nesse índice no ano de 2019, uma redução de 9,2%.

Em relação às taxas de abandono escolar nos anos iniciais, verificou-se que a escola Vereador João Gonçalves apresentou maior índice de abandono escolar em 2019 e, diferentemente do que se verificou nos anos finais, o índice cresceu de 2018 para 2019 em 5,7%. A escola Pe. Júlia Maria de Carvalho Silva também aumentou esse índice de 2018 para 2019, identificando-se um crescimento de 3,1%. A escola Joaquina de Paiva Gadelha manteve os índices de 2018 e 2019 em 0,5%. O Gráfico 3 apresenta os resultados verificados em relação à taxa de abandono escolar nas escolas municipais de Marizópolis – PB.

Gráfico 3. Taxa de abandono escolar da rede municipal de Marizópolis – PB (2018-2020)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em INEP (2021).

De acordo com a UNICEF (2021), o abandono escolar tem relação direta com a reprovação dos alunos, apresentando a reprovação como um indutor do abandono. Isso é justificado pela influência exercida na autoestima dos alunos, que após serem reprovados tendem a se sentir incapazes e, conseqüentemente, desistem da escola. Nos anos finais do Ensino Fundamental as taxas são de fato maiores

do que nos anos iniciais, ficando atrás somente do Ensino Médio. O Nordeste novamente se apresentou como a maior taxa dentre as regiões brasileiras, o que evidencia a necessidade de atenção às taxas de rendimento nessa região.

No que diz respeito às taxas de abandono escolar no semiárido brasileiro, a UNICEF (2021) apontou 3,2% nos anos finais e 0,9% nos anos iniciais, ficando acima da média brasileira, resultado também verificado em relação à escola João Alexandre de Oliveira, que apresentou resultado acima da média verificada no semiárido brasileiro. Identifica-se, assim, que o abandono escolar é um problema latente na cidade de Marizópolis, principalmente na escola rural.

Salata (2019) ao investigar as causas do abandono escolar entre jovens de 15 a 17 anos no Brasil, identificou que a necessidade de trabalhar de jovens pertencentes a família em vulnerabilidade econômica e social é um fator diretamente associado ao abandono escolar, visto que torna exaustivo o acompanhamento das aulas.

Diante disso, verifica-se a necessidade de enfrentamento à reprovação e ao abandono escolar a partir de políticas públicas que considerem a especificidade do semiárido brasileiro, considerando a realidade da cidade de Marizópolis que demonstra altos índices dessas taxas de rendimento, principalmente na escola rural João Alexandre de Oliveira.

Considerando que os fatores externos são os principais influenciadores da reprovação e do abandono escolar, principalmente no que diz respeito à família como rede de apoio, verifica-se a necessidade de políticas públicas voltadas para o apoio aos alunos, visando fortalecer sua rede de apoio, partindo do entendimento que influencia diretamente na redução desses índices.

CONCLUSÃO

Os motivos do abandono escolar envolvem fatores internos e externos à escola, sendo que dentre os mais importantes estão: a questão do trabalho, as desigualdades sociais, os problemas familiares, a criminalidade e as drogas, problemas da própria escola, como os métodos pedagógicos e a má formação dos professores.

Ao final do estudo foi possível verificar que o abandono e a reprovação escolar tem sido uma realidade das escolas brasileiras que precisa ser enfrentada, verificando-se que nas escolas do semiárido os índices são ainda mais elevados. A partir da cidade de Marizópolis, enquanto pertencente ao semiárido brasileiro, verificou-se que as escolas rurais enfrentam problemas maiores que as urbanas no que diz respeito ao abandono escolar. O estudo evidenciou a necessidade de políticas públicas que considerem as especificidades do semiárido brasileiro e de sua população, criando uma rede de apoio para os alunos, com vistas a reduzir a obter melhores resultados nas taxas de rendimento dessas escolas.

Frente a um cenário de pandemia com aulas remotas sendo necessárias, as dificuldades se tornaram ainda mais latentes, principalmente para alunos pertencentes a famílias em vulnerabilidade econômica e social, já que a conectividade com a internet era necessária para acesso às aulas. A recomendação do Ministério da Educação em não reprovar alunos em 2020 parece ter sido seguida nas escolas de Marizópolis, já que o índice de aprovação no referido ano foi de 100% em todas as escolas analisadas.

Sugere-se que futuros estudos façam o levantamento de fatores associados à reprovação e ao abandono nas escolas do semiárido brasileiro, a partir da percepção dos próprios atores sociais envolvidos (alunos, familiares, professores e gestores), para que seja

possível traçar estratégias de redução desses índices considerando a realidade local. Importante ainda um levantamento da reprovação e do abandono escolar no cenário de pandemia diretamente com as próprias famílias e alunos para seja possível traçar um panorama real desses índices.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Jeferson et al. Diagnóstico rápido participativo como método de pesquisa em educação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 23, p. 590-610, 2018.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2015.

EL ACHKAR, Ana Maria Nunes et al. Risco e proteção de estudantes durante os anos finais do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 417-426, 2017.

FERNANDES, Luana de Mendonça et al. Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. **Trends in Psychology**, v. 26, p. 215-228, 2018.

FGV, Fundação Getúlio Vargas. **Educação pode retroceder até quatro anos devido à pandemia, aponta estudo**. 2021. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/educacao-pode-retroceder-ate-quatro-anos-devido-pandemia-aponta-estudo> Acesso em: set.2021.

FRANÇA, Bruna Maria Barbosa da Silva. **O envio de mensagens de texto como ferramenta para aumentar a frequência escolar de adolescentes do Ensino Médio**. 2019. 81 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências do Comportamento) - bUniversidade de Brasília, Brasília, 2019.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1995.

SALATA, André. Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. **Interseções. Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 21, n. 21-1, 2019.

UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**: reprovação, abandono e distorção idade-série. Brasil: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias - CENPEC, 2021.

CAPÍTULO 14

O IMPLEMENTO DE LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E SEUS DESAFIOS PARA A GESTÃO EDUCACIONAL LATINOAMERICANA

Francisco Hermes Batista Alencar
Jisiane Kenia Jerônimo dos Santos
Djailma Fernandes do Nascimento¹

¹ Alencar, Santos e Nascimento, são pedagogos atuantes na rede pública de ensino no município de São Bento-PB: fhba.sb@gmail.com

RESUMO

A lei 10.436 de Vinte e Quatro de Abril em 2002, vem trazendo no seu primeiro parágrafo seu primeiro artigo o primeiro é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a língua brasileira de sinais libras e outros recursos de expressão a ela. Associados parágrafo único entende-se como língua brasileira de sinais libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora; com estrutura gramatical própria constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil, além de outros índices na América Latina.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Direitos Humanos. Educação Inclusiva. Educação Ambiental Crítica. Pensamento Complexo.

INTRODUÇÃO

Este artigo segundo deve ser garantido por parte do poder público em geral e empresas concessionárias dos serviços públicos formas institucionalizadas a apoiar o uso e difusão da língua brasileira de sinais como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das Comunidades surdas do Brasil; o artigo 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde deve garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva de acordo com as normas legais em vigor só lembrando que essa é uma lei, conforme MANTOAN (2012, p. 21ª).

Consoante concepção de MANTOAN (2012), por isso está escrito portador atualmente não utilizando-se termo mais falamos pessoas no caso do surdo são surdos a identidade deles a cultura deles é surda na gente usa nem deficiente auditivo.¹

¹ Fonte: Blog do Reizinho - Reinaldo Müller (Teraware, 2022). Cf. GERALDO JOSÉ SANT'ANNA - EDI-

E, aí e no artigo 4º o sistema educacional Federal e os sistemas educacionais estaduais municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial de Fonoaudiologia e de Magistério em seus níveis médio e superior o ensino da língua brasileira de sinais libras como parte integrante dos parâmetros curriculares nacionais pcns conforme legislação vigente parágrafo único a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa então surdo aprende a Libras como a primeira língua q11 mas tem que aprender a língua portuguesa na modalidade escrita e no capítulo quatro nós vamos estudar sobre a língua brasileira de sinais da libras desde a década de 1960 a quantia de pesquisa sobre linguagem na modalidade viso-espacial, segundo CASTILHO (2015, p. 23^a).

Conforme afirma CASTILHO (2015), aumentou consideravelmente a estudo sobre a estrutura aquisição funcionamento das línguas que vem sendo realizado no Brasil e no exterior a algumas divergências entre os importantes estudos feitos por Wilton Nunes azure e chusk eles questionavam se a língua oral EA gestual teria um pontos em comum os tem um totalmente diferentes e atualmente está convencer está convencionado que a língua de sinais é uma forma linguística legítima de comunicação ela não pode ser vista como uma língua mórbida utilizada por pessoas que têm alguma não Malia.

A surdez não torna a pessoa um ser com possibilidades a menos ou impossibilitada mas com possibilidades diferentes Afinal o surdo possui condições necessárias ao desenvolvimento e aquisição

TORA ÉRICA: Assim como acontece no ambiente corporativo, no cenário educacional planejar é uma ação fundamental para o sucesso. Em "Planejamento, Gestão e Legislação Escolar", o autor Geraldo José Sant'Anna mostra atitudes, posturas e valores que fazem a diferença no clima organizacional, levando a equipe a se comprometer e se envolver no dia a dia na instituição. O livro aborda teorias de administração, diferencia plano de projeto e mostra a importância das decisões serem tomadas coletivamente. A importância da gestão financeira, que é o calcanhar de Aquiles de muitos gestores educacionais, também têm espaço no livro. Cf. Gestão para Resultados na educação. Autora: ÍZABELA MURICI E NEUZA CHAVES - EDITORA FALCONI. Na obra, as autoras compartilham sua experiência de mais de 10 anos em escolas de diversos estados e municípios brasileiros. No texto, Izabela e Neuza mostram como o método de gestão pode melhorar os resultados pedagógicos e como fatores comportamentais e ambientais influenciam no desempenho dos alunos e nos consequentes índices de aprovação.

da linguagem e requer professores que levam em conta as diferenças culturais e linguísticas do sujeito surdo. Ele precisa ter professores que acreditem no potencial dele ao invés de pessoas que OBS subestimem suas capacidades cognitivas e linguísticas.

Sendo assim, aqui a Libras é uma língua completa considerando que a informação linguística da libras é obtida pelo sentido da visão e produzida pelas mãos a língua de sinais passou a ser classificada como língua gestual-visual ou espaço visual e no artigo 2º deve ser considerado por parte do poder público; em geral, em empresas concessionárias de serviços públicos formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da língua brasileira de sinais libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das Comunicações das Comunidades surdas no Brasil; a declaração dos direitos humanos aprovada em 1948 pela assembleia geral das Nações Unidas relata o princípio da não-discriminação da dando a liberdade de proclamar o direito de toda a pessoa educação.²

Nesse contexto, a educação no Brasil abre um leque de encaminhamentos para assegurar a todos esse direito as constituições brasileiras de 1967 em 1969 também leva em consideração os princípios. O coração de rei do artigo 206 inciso primeiro estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola comum dos princípios para o ensino e a ponta como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino o capítulo 15 vamos estar falando do intérprete de libras e os alunos surdos precisam ser acompanhados com auxílio de um técnico da língua de sinais profissional fluente na língua falada

² Cf. Educação Digital - autores: LUIZA RIBEIRO DO VALLE, MARIA JOSÉ VIANA MARINHO DE MATTOS E JOSÉ WILSON DA COSTA - PENSO EDITORA. A tecnologia pode ser uma aliada indispensável para a inclusão em sala de aula. Com sua ajuda, as diferenças deixam de ser um obstáculo para o aprendizado e a integração se torna realidade. Em "Educação Digital", os autores reúnem exemplos práticos para orientar educadores e gestores educacionais a terem resultados eficazes em sala de aula com o auxílio da tecnologia, mostrando caminhos possíveis com o uso de ferramentas digitais.

sinalizada de seu país qualificado para desenvolver sua função bom então nós temos aqui os alunos surdos que são bilíngues.

Ou seja é são fluentes o vão ter que aprender a libras e o português o intérprete também influente bilíngue e o professor que sabe o português a comunicação entre professores e alunos surdos só ocorre de forma plena quando o primeiro o surdo adquire a Libras como L1 primeira língua e o português como L2 que a segunda língua quando isso não ocorre o papel do intérprete é vital na manutenção da comunicação entre ambos.

E, no momento de uma interpretação o intérprete da libras precisa mostrar-se totalmente Imparcial sem interferência de opinião pessoal deve passar confiança e manter sigilo caso lhe seja pedido deve saber estabelecer limites no envolvimento durante sua atuação e empresar pela fidelidade oral textual ou seja jamais alterar ou opinar acerca do assunto em questão quadro expõe de forma enfática os pressupostos desse profissional realizar a Interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa observando os seguintes preceitos éticos a primeira letra confiabilidade sigilo profissional imparcialidade o intérprete deve ser neutro não interferir com opiniões próprias descrição o intérprete deve estabelecer limite no seu envolvimento durante a atuação distância profissional o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados fidelidade a interpretação deve ser fiel o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto o objetivo a interpretação é passar realmente o que foi dito.³

Aqui o intérprete precisa poder negociar conteúdos com professor revelar suas dúvidas as questões do Aprendiz e por vezes

³ Cf. *Gestão Escolar - Dicas Corporativas*. Autor: ALMIR VICENTINI. EDITORA PHORTE. Trazer para o ambiente educacional aspectos da realidade corporativa, como a busca pela excelência nas ações, agilidade e importância da adaptação a uma nova realidade estabelecida pela concorrência é a proposta do livro. Em “*Gestão Escolar - Dicas Corporativas*”, o autor reforça ainda a necessidade dos gestores escolares se atualizarem e compartilharem seus conhecimentos com sua equipe, detalhando a importância das instituições educacionais se inspirarem nas grandes empresas para se prepararem para novos desafios.

mediar a relação com aluno para que o conhecimento que seja almejado seja construído se tiver dúvidas ou não tiver entendendo conteúdo que o professor está ensinando deve solicitar o professor a repetição ou explicação desse conteúdo para o aluno surdo que para que ele não fique prejudicado em sua aprendizagem para isso acontecer o intérprete deve ter responsabilidade e diálogo aberto com os professores além de humildade para assumir o que não entendeu e a tarefa de interpretar múltiplas de múltiplas disciplinas exaustivo e difícil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Daí, pois, para cada conteúdo o império terá que buscar sinais para enriquecer seu vocabulário contextualizando e transmitindo conhecimento de forma fidedigna e o professor Regente não poderá em nenhum momento ignorar a presença do intérprete em sala de aula pois o seu trabalho estende-se para além de uma simples tradução Já que é por meio dele que acontece.

Portanto, o Elo de comunicação entre professor e aluno surdo e portanto o processo de ensino-aprendizagem atuação do intérprete é de suma importância pois sem a sua presença se torna impossível para o aluno ou aluna surdo adquirir conhecimento e absorver conteúdos ministrados na sala de aula pelo professor ouvinte.

Referências:

CAVALCANTI, M. **Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil**. D.E.L.T.A., v. 15, 1999.

COSTA. Maria José Damiani et al. **Lingüística Aplicada ao ensino de línguas. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional -**

Curso de Letras - LIBRAS à distância. Desenvolvimento de material didático.)2007.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Estrutura Lingüística da LIBRAS.** INES. Disponível em: < http://www.ines.org.br/ines_livros/35/35_PRINCIPAL.HTM >. Acesso em: 11 dez. 2006.

FALCÃO, Luiz Albérico Barbosa. **Aprendendo a LIBRAS e reconhecendo as diferenças: um olhar reflexivo sobre a inclusão: estabelecendo novos diálogos.** 2. ed. Recife: publicação independente, 2007.

FELIPE, Tanya Amara. **Introdução à Gramática de LIBRAS.** INES. Disponível em: < http://www.ines.org.br/ines_livros/37/37_PRINCIPAL.HTM >. Acesso em: 11 dez. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOFFMAN, Erving. **Estigma e Identidade Social.** In: _____. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

LACERDA, Cristina B. Feitosa de. **A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos.** Cadernos Cedes, ano XX, n. 50, abr. 2000. https://www.youtube.com/watch?v=xAsRFB9Eo_E

CAPÍTULO 15

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A UTILIZAÇÃO DAS TICS EM SALA DE AULA REGULAR E EAD NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA PERANTE OS IMENSOS DESAFIOS DO ENSINO HÍBRIDO EM TEMPOS PANDÊMICOS

Francisco Hermes Batista Alencar
José Carlos Soares Carreiro
Jisiane Kênia Jerônimo dos Santos¹

¹ Alencar, Carreiro e Santos são pedagogos atuantes na rede de ensino público de São Bento-PB: fhba. (<http://lattes.cnpq.br/2426676171319500>)

RESUMO

Dirigimo-nos nesse momento, especialmente, aos coordenadores educacionais os quais tradicionalmente; diríamos que nos últimos quinhentos anos da educação ocidental sempre praticamos os exames escolares, ou seja, nós trouxemos para o interior da nossa escola os modos de agir, os modos de ser que ocorriam nas sociedades em séculos anteriores, por exemplo, durante o século XVI, os quais eram e continuam sendo - a seletividade. Isto é, nós importamos para o interior de nossas escolas: Mas, como iremos saber se o estudante aprendeu ou não aprendeu. Essa foi a questão principal a qual colocou-se durante o século XVI; uma vez que a escola anterior ao século XVI não era semelhante àquela que dispomos hodiernamente. pois a escola era aquela relação de um mestre e dois aprendizes, um mestre e três aprendizes denominada de as 'Oficinas de Mestre e de Aprendizes'; a partir do século XVI iniciou-se a discussão de que um mestre não só ensinaria dois ou três, mas ensinaria a muitos.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem. BNCC. Educação Ambiental Crítica. Pensamento Complexo Necrosante. Tecnologias da Informação e da Comunicação.

INTRODUÇÃO

Caso esse processo não seja seletivo, este foi colocado para dentro da escola como sendo seletiva. Permanecendo desta forma - quem aprende permanece na escola, quem não aprende torna-se reprovado. Ou mesmo quem aprende prossegue, quem não aprende é retido. Mesmo assim, esse modelo seletivo perdurou no sistema escolar brasileiro e na educação ocidental desde o século XVI até o século XX.

Mas qual seria mesmo a função da avaliação? a função principal da avaliação é garantir o sucesso, em todos os lugares - na empresa, na experiência religiosa, na política, em nosso cotidiano, no meio familiar, a função principal da avaliação é garantir o sucesso, consoante pensamento de Cipriano Carlos LUCKESI (2012, p. 42^a). A avaliação¹ é a mais importante parceira de quem produz algum resultado, no sentido de encontrar um melhor resultado em determinada força ou mesmo curso de ação coordenada.

Nesse sentido, todos nós sempre apostamos no sucesso. Afinal de contas, todos os seres humanos apostam no sucesso. A avaliação será sempre uma grande parceira na busca do sucesso; não pela avaliação produzir alguns efeitos positivos, mas por que esta representa um verdadeiro diagnóstico que sinaliza os resultados que você sinaliza e, não são satisfatórios. Ou então, aqueles resultados que obtivemos seriam plenamente satisfatórios; pois, a avaliação da aprendizagem será importante na busca do sucesso, o que sinaliza que nós não aprendemos o nível da qualidade daquilo que queremos atingir de aprendizagem; aquilo que nós desejávamos estar aprendendo.

1 PROCESSOS AVALIATIVOS E MODOS MULTICULTURAIS - EXPERIÊNCIA DO FRACASSO ESCOLAR

Muitas vezes e de muitos modos, recebemos perguntas sobre a avaliação, nesse sentido: A avaliação resolve isso? Não, a avaliação vem pesquisar a qualidade do resultado desse processo.² Agora, o que

1 Cf. LUCKESI (2012, p. 06^a): A obra reúne nove artigos escritos pelo autor, professor do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), entre os anos de 1976 e 1994, que abordam a questão da avaliação da aprendizagem escolar de forma crítica. Para tanto, LUCKESI utiliza como ferramentas de análise diferentes áreas do conhecimento, cruzando referências da Filosofia, da Sociologia, da Política e da Psicologia.

2 Segundo Cipriano C. LUCKESI (2019): É interessante observar como algumas das questões propostas pelo autor continuam atuais 15 anos depois do lançamento - a primeira edição é de 1995. Embora muito já tenha sido pesquisado, discutido e publicado sobre o tema, ainda é verdade que, na realidade de muitas escolas, a avaliação é entendida como um fim em si mesma, que existe de forma autônoma e não tem vínculos com o projeto político pedagógico. O resultado dessa concepção também é bastante conhecido: a criação de um campo fértil para a proliferação do autoritarismo e da exclusão. Uma leitura atenta do livro é fundamental. O capítulo introdutório concentra boa parte da visão do autor, pois é ali que são apresentados os contextos de produção de cada um dos artigos, vinculados ao próprio percurso de investigação

vem resolver tal problemática seria a gestão - isso significa aquele ou aquela que administra uma situação para chegar a um determinado resultado. Assim sendo, vem afirmar ALVES, ANDRADE & ARRUDA (2014, p. 22^a):

No conceito da avaliação o que nós estamos fazendo, ou seja, o produto de nossa atividade ainda não deu o resultado desejado, esperado, pretendido; diante disso, o que devemos fazer? Produzir os resultados que se espera, ou quer aceitar os resultados satisfatórios e, sendo assim, permanecer por aí. Isso decorre da gestão, da qualidade do investimento da produção no ensino que se deseja, que se espera, e se investe nela. (ALVES et al., 2014, p. 22)

Mesmo assim, conforme ALVES et al. (2014), a avaliação produz um indicativo e a solução nessa construção do conhecimento. Existe uma experiência na educação brasileira e em outros lugares, a qual denominamos o fracasso escolar, segundo LUCKESI & BASTOS (2013). Nessa questão, do fracasso escolar desde a nossa tradição do século XVI até aqui tendo comumente afirmado que quem fracassa é apenas o estudante.

Então, isso ocorre com os estudantes que não se sentem motivados para estudarem, os estudantes que não aprendem, os estudantes que não aprendem, aqueles que não leem, além de outras experiências do dia a dia, em nosso cotidiano escolar. Ou então, se ampliam um pouco, por alguns recursos sociológicos, das várias camadas populares; especialmente, das camadas desfavorecidas da sociedade, depauperados do ponto de vista econômico, financeiro, mas também cultural, para aqueles que têm dificuldades de aprender, a produzir o fracasso escolar.

2 AS EXPERIÊNCIAS DO FRACASSO ESCOLAR NO COTIDIANO ESCOLAR

Mas, entretanto, será que o fracasso escolar decorre do estudante, ou será mesmo decorrente da instituição escolar? Pois, dessa forma, vem afirmar nesse sentido BULFINCH, CARVALHO & LUCKESI (2012, p. 24^a):

A partir de finais dos anos de 1980, começou-se a se discutir que também a instituição educacional fracassa. Nesse período, no mundo e no Brasil, começou a se discutir sobre a avaliação institucional, ou seja, esta instituição vem a fracassar, ou ela poderá fracassar. Temos o Exame Nacional de Cursos o qual desde a época do governo Luís Inácio Lula da Silva, como o Ministro da Educação Cristovam Buarque, o qual foi substituído por um sistema, o chamado Sistema de Avaliação do Ensino Superior; do qual há uma prova chamada ENADE - Exame Nacional do Ensino Superior. (BULFINCH et al., 2012, p. 24^a)

Pois, vem afirmar BULFINCH et al. (2012), essas avaliações em larga escala ao afirmarmos assim: não é somente o estudante que fracassa, mas o sistema também poderá fracassar; então, podemos afirmar se o sistema produz os efeitos que promete ou, simplesmente, este vem a fracassar.³ Então, essas avaliações em larga escala tem essa função de olhar também o lado do estudante.

Entretanto, na sala de aula, que não faria sentido em larga escala, aqui faz sentido uma de estreita escala. Mas que será maior do que avaliar - somente acompanhar o estudante individualmente. Entrementes, um professor que faz a avaliação ou pelo menos uma curva de aproveitamento, desde a aprendizagem dos seus estudantes. Esta curva de aproveitamento revelaria assim, digamos desse modo, os efeitos que as aulas produzem sobre o grupo.

³ BREIM, M. (2019, p. 03^a): Parceiro na tarefa permanente de estabelecer um diálogo entre o ensino e a aprendizagem, LUCKESI nos apresenta a avaliação como um "juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão", e não como um julgamento definitivo sobre algo. Dessa forma, o educador posiciona a avaliação como um ato seletivo e inclusivo, que possibilita questionar ações passadas e gerar ações futuras. Também a classifica como um instrumento valioso para que escolas, professores e alunos possam voltar o olhar para si mesmos em busca de transformações qualitativas que só os processos de autoconhecimento podem gerar.

3 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E OS PROCESSOS SOCIOCULTURAIS

Entrementes, não somente sobre o estudante individualmente, uma curva avaliativa diagnóstica seria muito simples; não precisamos de nenhuma sofisticação; por exemplo, com a utilização da estatística, quando temos 50 alunos, quantos destes obtiveram nota 01? Em uma escala, por exemplo, de 0 a 10; quantos tiraram 2, quantos tiraram nota 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10. Nesse sentido, vem afirmar LUCKESI, CYSNEIROS, DALAPOSSA & DAMASCENO (2013, p. 23^a):

Vamos fazer uma suposição, dentre os 50 estudantes, 5 deles obtiveram notas 5, 6, 8, 9 e 10; os outros 45 alunos, obtiveram aquelas notas 5; 4,5; 4; 3; 3,5; 2; 2,5; etc.; mas o que isto está revelando mesmo? Isto indica que este professor(a) está lecionando somente a cinco pessoas; e, os demais 45 estudantes, não recebem a instrução necessária. (LUCKESI et al., 2013, 46^a)

Mesmo assim, afirma ainda LUCKESI et al. (2013), nesta pequena curva estatística poderá demonstrar a fragilidade de nosso trabalho; ou seja, isso vem revelar o fracasso de nosso trabalho; podemos assim afirmar, como os estudantes que tem tudo isso e muito mais, mas é importante que uma curva de aprendizagem revela uma fragilidade; Segundo FRANÇA, GOMES & FREIRE (2019), pois, é importante informarmos sobre a avaliação diagnóstica, que não poderá ser somente da aprendizagem do estudante.⁴

Tudo isso precisa ser do sistema, dentro do sistema, na sala de aula, de tal forma que possa olhar assim: Quem fracassa, pode ser que quem fracassa seja quem ensina, seria o sistema que poderia estar fracassado? E, com esse sistema fracassando, o que poderemos

⁴ Cf. afirma BREIM, M (2019): O modo de trabalhar com os resultados da aprendizagem escolar - sob a modalidade da verificação - reifica a aprendizagem, fazendo dela uma 'coisa' e não um processo. O momento da aferição do aproveitamento escolar não é o ponto definitivo de chegada, mas um momento de parar para observar se a caminhada está correndo com a qualidade que deveria ter. Neste sentido, a verificação transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definitivos. A avaliação, ao contrário, manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o encaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que se desejam.

fazer para não fracassar? Afirmam ainda KANITZ, PACIEVITCH & QUARTIERO (2014), caso um estudante esteja fracassando o que vamos fazer? É o que tradicionalmente estamos chamando de ‘prova de recuperação’.

4 O PROCESSO AVALIATIVO COLOCADO EM XEQUE - O MULTICULTURALISMO, O FRACASSO, O DESENVOLVIMENTO E A RECUPERAÇÃO

Então, seriam as soluções mais apropriadas por parte do gestor para encontrar uma solução satisfatória; no sentido de buscar maiores e melhores resultados considerados positivos. Sendo assim, vem afirmar SANTOS, TOSCHI, SANTANA, SILVA & SCHRAMM (2013, p. 06^a):

Importante se faz pensarmos que o ato de avaliar é um ato de investigar; é um ato de produzir conhecimento, assemelhando-se à pesquisa científica, ou mesmo, equivale-se à própria pesquisa científica-acadêmica. Imaginando-se que a diferença está no resultado que se espera; onde a pesquisa científica pretende desvendar como funciona a realidade, a avaliação pretende desvendar como funciona essa educação; e, qual seria mesmo a qualidade dessa realidade. (SANTOS et al., 2013, p. 06^a)

Então, como afirmam SANTOS et al. (2013), através da ciência nos interessa saber qual é a causa, qual é o efeito, quais são as múltiplas causas que produzem um determinado efeito; se pudermos manipular as causas para trabalharmos e operarmos com tais causas - posso modificar os efeitos, conforme o pensamento de LUCKESI & SILVA (2012). Ao poder trabalharmos com as causas é aquilo que podemos chamar de utilização das novas tecnologias da comunicação.

Entrementes, a ciência produz o conhecimento, a tecnologia produz soluções a partir do conhecimento. Vamos fazer um paralelo com a avaliação: A avaliação produz um conhecimento da qualidade do resultado; na medida que produzimos esse resultado da qualidade

a tecnologia seria a intervenção. Se o resultado que obtemos de nossa ação ainda é bem insatisfatório, a pergunta - o que vem a ser mesmo o satisfatório? A ação necessita ser praticada com o rigor da metodologia científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caso esta não seja praticada com o rigor da metodologia científica, esta é pura e simplesmente com opções de subjetividades, de subterfúgios subjetivos, dos juízos emocionais e, assim por diante. Não se caracteriza como sendo uma subjetividade e a vida emocional não estejam presentes na avaliação. Mas o rigor metodológico irá propiciar, minorar muito as expressões emocionais, que muitas vezes, fazem-se presentes nas práticas avaliativas, porque estas parecem que elas somente são subjetivas.

E, no caso de coleta de dados, na aprendizagem do estudante é necessário que o instrumento tenha - sistematicidade, ou seja, ele cubra tudo o que foi ensinado para o estudante, o que é essencial. Não podendo ser - um ponto, outro ponto - as perguntas aleatórias, mas necessitam que sejam perguntas mapeadas, as quais já representem consciente e logicamente.

Daí iniciou-se a discussão de como ensinaremos a uma quantidade relativamente grande de estudantes; seguindo a pergunta subsequente: Como iremos, então, se estes estudantes aprenderam verdadeiramente: Para sabermos disso, importou-se da vida social os exames que eram utilizados para a seleção de profissionais, da seleção de soldados para o exército; enfim, em diversos âmbitos da atividade social.

Senão, entraremos naquela: - Ah! Ele errou tudo, mas tudo o que? De forma sistemática, poderemos afirmar, então: - ele não

aprendeu isso, não aprendeu aquilo! Para isso, devemos obter um mapa do que queremos saber. E, este mapa guiará a construção do instrumento, guiará a correção, guiará a leitura dos resultados. Aqui devemos ter um mapa dos instrumentos de aprendizagem do estudante. O que poderá ser levado em consideração seria mesmo um teste, em uma monografia, nos múltiplos instrumentos dos quais viemos a utilizá-los. Aqui deixamos o espaço para outros pesquisadores no campo multicultural das TIC's e da avaliação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Galvão Filho Teófilo; LUCIANA, Damasceno. **Programa in-foespecial prêmio reina Sofia**. Boletín del Real Patronato, Madri, p. 14-23, abril 2008.

ANDRADE, Ana Paula de Rocha. O uso das Tecnologias na Educação. 2011. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/1770>>. Acesso em: 04 set. 2014.

ARRUDA, Eucidio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Irani pimenta. Museu virtual: Construção e desconstrução de e das Histórias. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23224> (Ac.:20/06/13)

BASTOS, João Augusto de Souza Leão A. **Educação e Tecnologia**. Revistas Utfpr: educação e tecnologia, Londrina, n. 1, p. 1-19, 2011. Mensal. Disp.:<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/viewFile/1007/601>. Acesso em: 18 out. 2013.

BRASIL É O MAIOR MERCADO CONSUMIDOR DE CRACK NO MUNDO. São Paulo, 05 de setembro de 2012. Disponível em: www.estadao.com.br. Acesso em: 05 de setembro de 2012.

BULFINCH, Thomas. **O Livro de Ouro da Mitologia: História de Deuses e Heróis**. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações S.A., 2005.

CARVALHO, Daniel. **Lei da Ficha Limpa barra ao menos 50 candidatos em São Paulo**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/1149064-lei-da-ficha-limpa-barra-ao-menos-50-candidatos-em-sao-paulo.shtml>>. Acesso em: 05 set. 2012.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Novas Tecnologias na Sala de Aula: Melhoria de Ensino ou Inovação Conservadora: História da Tecnologia Educacional**. 1999. Disponível em: <<http://186.113.12.12/discoext/collections/0007/0001/02370001.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

DALAPOSSA, Karen Chaiane. **Tecnologia na Educação**. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/tecnologia-na-educacao.htm>>. Acesso em: 30 out. 2013.

DAMASCENO, José Alves; BRITO, Glaucia da Silva. O uso das TICs nas aulas de História: e estratégias para inclusão digital de professores. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1414-8.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

FRANÇA, Lilian Roberta Salustiano; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo; FREITAS, Maria Auxiliadora Silva. **Avaliação da aprendizagem em contextos híbridos educacionais: compartilhando experiências sobre a utilização do mapa conceitual como recurso avaliativo no ensino superior**. Revista Devir Educação, Lavras, vol.3, n.2, p.136-155 jul./dez., 2019.

FRANÇA, C. & SIMON, C. **Como conciliar ensino de história e novas tecnologias?** Anais do VII Seminários de Pesquisa em Ciências Humanas. Londrina: Eduel, 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/resumos-anais/CyntiaSFranca.pdf>>. Acesso em 22/08/2014.

FRANÇA, Cyntia Simioni; SIMON, Cristiano Biazzo. **Como conciliar ensino de história e novas tecnologias?** Disponível em:<www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/CyntiaSFranca.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

GOMES, Ione Bonfim. **A cidade de São Paulo comemora 450 anos**. Disponível em: <<http://www.revistaturismo.com.br/artigos>>. Acesso em: 01 maio 2004.

KANITZ, Stephen. **Um castelo de cartas que desaba?** Veja, São Paulo, n. 1, p.14, 07 jan. 2009.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar. Pedagogia ao Pé da Letra**, 2013. Disponível em: <<https://pedagogiaaope-daletra.com/resenha-do-livro-avaliacao-da-aprendizagem-escolar/>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2022.

PACIEVITCH, Thais. **Tecnologia da Informação e Comunicação**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao/>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

REVISTA HISTÓRIA DA BIBLIOTECA NACIONAL: o golpe. Rio de Janeiro: Sociedade de Amigos da Biblioteca Nacional, v. 83, ago. 2012.

QUARTIERO, Elisa Maria. **As tecnologias da informação e comunicação e a educação**. Disponível em: <<http://ceie-sbc.educacao.ws/pub/index.php/rbie/article/view/2294/2056>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

REVISTA OLHAR CIENTÍFICO, Ariquemes, v. 123, n. 123, p.1-25, ago. 2012. Disponível em: <<http://www.olharcientifico.kinghost.net/index.php/olhar/article/viewFile/14/40>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

TOSCHI, Mirza Seabra. Tecnologia e educação: contribuições para o ensino. **Série-estudos**: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande/MS, n. 19, p.35-43, jan./jul. 2005.

SCHRAMM, Rodrigo. **Tecnologias aplicadas à Educação Musical**. Novas Tecnologias Na Educação, Rio Grande do Sul, v. 7, n. 2, p.2-8, 02 out. 2009.

SANTANA, Clésia Maria Hora Santana; SANTOS, Lilian Carmen Lima dos; COSTA ARAÚJO, Cleide Jane de Sá. **Avaliação da aprendizagem e estratégias didáticas na EAD: uma relação indissociável.** 2001.

SANTOS, Alexandre Carvalho Dos. **O parasita mora ao lado.** Disponível em: <<http://super.abril.com.br/cotidiano/parasita-mora-ao-lado-620215.shtml>>. Acesso em: 01 jul. 2009.

SANTOS, Leila Maria Araújo; LUIZ VARASCHINI, Patrícia; MARTINS, Sandro Luís Moresco. **Lousa digital: Mapeamento de recursos para utilização em sala de aula.** Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reget/article/viewFile/8201/pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

CAPÍTULO 16

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO PROCESSO EDUCACIONAL DA CRIANÇA

Emmanoel Serafim dos Santos¹
Carlos Eduardo dos Santos Vieira²
Aline Sales Dantas³
Janiely Serafim Dantas⁴

1 Santos, E.S. Graduado em Pedagogia pela Faculdade Três Marias – FTM, Pós-graduando em Educação: Metodologias e Práticas para o Ensino Fundamental pelo IFES – Instituto Federal do Espírito Santo. Professor da EJA – Educação de Jovens e Adultos dos anos iniciais. Interessa-se pelos estudos acerca do processo educacional de formação pedagógica

2 Vieira, C.E.S., Graduando em Pedagogia pela Faculdade Sucesso – FACSU e em História pela Faculdade UNINTA, Professor dos anos iniciais do ensino fundamental, a nível municipal. Interessa-se pela área de ensino a História.

3 Dantas, A.S. Graduando em Pedagogia pela Faculdade Sucesso – FACSU. Professora de Creche da rede de ensino de educação a nível municipal. Interessa-se pelos estudos acerca do processo educacional de formação pedagógica nos anos iniciais.

4 Dantas, J.S. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Três Marias – FTM, Pós-graduando em Educação Infantil pela Faculdade Sucesso – FACSU. Professora de Pré-Escola (Educação Infantil) da rede de ensino de educação a nível municipal. Interessa-se pelos estudos acerca do processo educacional de formação pedagógica nos anos iniciais.

RESUMO: O presente trabalho aborda a importância da família e da escola no processo educacional da criança, bem como a relação entre ambas e os desafios existentes que ocasionam numa falta de interação entre família e escola, fazendo com que isso interfira de maneira diretamente no processo de ensino e aprendizagem da criança. Em suma o objetivo deste estudo é analisar o impacto das relações familiares e escolares sobre a formação escolar dos alunos. Como objetivo específico se pretendeu descrever a família e seu papel na sociedade e verificar o papel dos pais em conjunto com a escola na educação dos alunos. Veremos que os desafios são muitos, mas, ênfase aqui a falta de compromisso e responsabilidade da família nos interesses educacionais do filho. Por outro lado, vemos que a escola muitas vezes não desperta interesse em um trabalho em conjunto com a família e não elabora projetos que envolvam a mesma e faça com que ambas tenham uma melhor interação e socialização para que a partir dessa harmonia o processo educacional da criança se torne muito mais eficaz e produtivo. Com efeito, o sucesso da escola depende em grande medida do apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos para compensar as dificuldades pessoais e deficiências escolares. ao analisar a situação na qual se compõe o contexto do presente estudo, vemos que é possível fazer com que a educação dos alunos melhore através de feitos escolares e familiares, no qual trabalhando em parceria, produz na criança efeitos positivo e faz com que seu aprendizado melhore efetivamente.

PALAVRAS-CHAVES: Aprendizagem. Família. Escola.

1 INTRODUÇÃO

Ao matricular o filho na escola, a família busca acolhimento, respeito, atenção e segurança. Conjuntamente, experimenta um sentimento de confiança e desconfiança ao conceder o poder de

educar seu filho, pois a mesma não conhece com mais familiaridade o ambiente escolar no qual será inserida a criança, onde o aluno passará a conviver com novas relações sociais e seguir regras que não conhece. A sociedade se compõe por meio das relações de convivência determinadas entre os indivíduos. É na escola que a criança entra em contato com outros sujeitos, diferentes daqueles relacionados ao seu núcleo familiar, começando a conhecer e a conviver com as diferenças do outro.

“Estar com o outro tem a ver com quem é esse outro, esse desconhecido, um enigma que tenho de decifrar e que vai sendo desvelado à medida que se constrói entre nós um vínculo pelo qual nos confrontamos, nos identificamos e nos constituímos como seres singulares e mutantes” (SILVA, 2000).

O ser humano é um sujeito social, que possui características extremamente complexas, que envolvem questões pessoais, psicológicas e também sociais que vão sendo construídas ao longo da sua vida, interações e desenvolvimento. Durante a vida escolar da criança, desde a pré-escola até séries mais avançadas, existem percepções determinantes que podem influenciar consideravelmente o seu rendimento, bem como o desenvolvimento de sua moralidade. Considerando a educação escolar na atualidade, é notável que, para um aprendizado efetivo e produtivo, exista um trabalho que, a escola e a família trabalhem em conjunto com a finalidade de favorecer a criança uma melhor aprendizagem.

O papel da escola tinha há anos atrás uma característica que era apenas passar o conhecimento cognitivo, e a família de educar em sua própria forma, ou seja, de ensinar valores iniciais. Ao longo da história é notável a necessidade de família e escola dialogarem. Isso não quer dizer que a escola abordará questões familiares e nem que a família tenha que abranger todas as responsabilidades escolares. É imprescindível que cada uma tenha clareza de seus papéis. Família

tem suas características de cuidado, de proteção, de acompanhamento e de ser negligente com a criança, porém, a escola além de trabalhar questões cognitivas e intelectuais, precisa buscar um olhar voltado para o sujeito como um ser integral, único e social.

Sabe-se que ao longo da história do Brasil, a família passou por diversas mudanças, desde a colonização escravocrata até as modificações causadas pela modernidade e industrialização. Ao decorrer da história foram vários os fatores que influenciaram para o distanciamento entre as relações da família com a escola. Porém, foi a partir da industrialização entre os séculos XVIII e XIX, que tal vínculo se corroborou ainda mais. Duarte (2000) diz que a inclusão das mulheres no mercado de trabalho influenciou de maneira direta na criação de novas instituições escolares, o que resultou em um afastamento familiar, já que a mãe ficava distante do filho durante um período significativo do dia.

Sendo assim, várias famílias deixaram de ser a única instituição de proteção da criança, pois a escola passou a desempenhar o papel de receber e educar o indivíduo de acordo com suas necessidades, onde resultou que a escola e família passaram a dividir a responsabilidade de auxiliar a criança e adolescente em seu desenvolvimento social e cognitivo. Como afirmam Davies e Cols, e Rego:

“A escola é uma instituição fundamental para o indivíduo e sua constituição, assim como para a evolução da sociedade e da humanidade” (Davies e Cols, 1997; Rego, 2003).

A instituição família vem passando por transformações ao longo do tempo como resultado do avanço da sociedade, em especial nas duas últimas décadas. E é notório que a família vem se caracterizando ao longo do tempo para retratar as relações que se constrói na sociedade atual.

Além da carga de trabalho excessiva e as ocupações muito grandes, também vemos outros motivos que levam ao distanciamento da família na vida escolar do seu filho, bem como através de atos básicos que ao mesmo tempo torna-se de suma importância no processo de geração da autonomia e do prazer em estudar, como por exemplo, a família muitas vezes não mantém o diálogo com o filho sobre a importância da educação, ou por não acharem capazes de ajudar o mesmo nas questões escolares, confiando que somente a escola dará conta da educação.

Vemos também por outro lado que, a instituição escolar tem suas pendências em relação aos quesitos que proporcionam essa desarmonização entre família e escola por promover poucos espaços que insiram com mais constância a família no ambiente escolar. É preciso que a escola tome iniciativa em procurar fortalecer os laços entre os mesmos e criar métodos que faça acontecer essa introdução. Oliveira (2002) destaca que:

A comunicação entre escola e família passa pela intermediação da criança, sendo esta comunicação aparentemente de mão única, por haver pouco espaço institucional para a manifestação das famílias. A ação das famílias é limitada e determinada de acordo com os interesses da escola. Assim, “num primeiro momento, defende-se uma participação ampla dos pais na escola, mas o que se verifica é uma participação que tem a ver com o fato de conhecer o trabalho da escola” (Oliveira, 2002, p.105).

Como foi destacado anteriormente, vivemos na atualidade em uma realidade social de muitos desafios, e em meio a esse contexto, as instituições educacionais sofrem com o impacto e com as consequências acarretadas por vários fatores como, por exemplo, as mudanças contínuas na sociedade, problemas econômicos e políticos e até mesmo a forma como alguns pais e alunos encaram a educação, pois sabemos que ela é de muita relevância para a construção de uma

sociedade responsável, que trabalhe esforçadamente para chegar a seus objetivos, e alcançar melhores oportunidades.

É notável os benefícios proporcionados pela parceria de família com a escola, e quando ambas trabalham em conjunto de uma maneira responsável por meio de diálogos abertos e de uma constante participação em todos os aspectos escolares, possibilitam e oferecem a criança boas condições de desenvolvimento e aprendizagem, além de fazer com que o ato de estudar se torne uma experiência mais rica, produzindo assim uma considerável melhora no rendimento, aprendizado, no comportamento e na qualidade da educação.

A família tem uma parcela de grande importância no desenvolvimento do indivíduo, já que ela é a principal transportadora dos valores que passam o comportamento do ser que com ela convive. Chalita (2001, p. 120) destaca que: “A responsabilidade de educar não é apenas da escola, é de toda a sociedade, a começar pela família”. Assim, mais uma vez, torna-se evidente a necessidade de uma maior interação entre a família e a escola. Para Kaloustian & Ferrari (1994), a família é o espaço de maior importância, que de certa forma garante a sobrevivência, e proporciona uma proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente de seus aspectos e sua estruturação. Pequeno (2001) diz que é a família que fornece o apoio afetivo e, sobretudo, elementos necessários para o desenvolvimento e bem-estar do sujeito. É também na família que são formados os valores éticos, morais e culturais. Sarti (1996) destaca que:

A família não é apenas o elo afetivo mais forte dos pobres, o núcleo da sua sobrevivência material e espiritual, o instrumento através do qual viabilizam seu modo de vida, mas é o próprio substrato de sua identidade social. Sua importância não é funcional, seu valor não é meramente instrumental, mas se refere à sua identidade de ser social e constitui o parâmetro simbólico que estrutura sua explicação do mundo.

Ao observar a relação família-criança-escola, deve-se destacar a importância que a família tem no aprendizado geral e escolar de seus filhos, considerando relevante, pois não se pode negar que é imprescindível a significância da família e do ambiente familiar como primeiro ambiente socializador.

É importante ressaltar que quando a família demonstra interesse em participar ativamente da vida escolar de seus filhos, produz efetivamente na criança sentimentos de apoio, de confiança e de segurança para seguir seu desenvolvimento educacional e auxiliam na evolução da autonomia e das responsabilidades da mesma.

O presente estudo tem como procedimentos adotados análises de outros autores que buscam dar ênfase no tema e abrir espaços na sociedade para discutirem e por em prática as melhorias obtidas quando se tem uma melhor parceria de escola e família. O sistema de ensino está sempre em evolução, e quando identificamos fatores que impedem de certa maneira um melhor desenvolvimento educacional, frisamos e procuramos entender as causas e obter respostas e soluções para os devidos problemas. O trabalho em questão se sucede a partir e através de pesquisas, debates e buscas de outras fontes como livros, artigos e entrevistas relacionadas a importância da família e da escola no processo educacional da criança.

O ser humano vive em um processo constante de socialização com o meio no qual está inserido, e a partir desse convívio ele estabelece relações afetivas e sociais que norteiam seu trajeto no processo histórico. Como afirma Marlene Neves Strey, cada indivíduo, ao nascer “encontra-se num sistema social criado através de gerações já existentes e que é assimilado por meio de inter-relações sociais”. Strey (2002, p. 59).

Neste contexto social histórico, a família se torna um instrumento essencial na formação do indivíduo, e para entender melhor esse conceito de família, Castro (2000, p. 205) diz que a família é a “célula mater da sociedade”, pois ela desempenha um papel de suma importância no processo de desenvolvimento biológico e social, como também se torna a instituição da qual se origina tantas outras. É a partir do que a criança ver e ouve, dos afetos recebidos e de uma boa estrutura oferecida pela família que a criança passa a se desenvolver quanto ser social. É no núcleo familiar que a criança descobre seus primeiros trajetos que se deve percorrer ao longo da vida e também, é onde a mesma encontra um universo próprio, com afetos e histórias, desenvolvendo sua imaginação e criando laços que se tornam importantes para seu processo educacional. Como diz Pestalozzi (apud FREINET, 1974, p. 14):

Não há livros, não há métodos artificiais que possam substituir a educação em família. A melhor história, o quadro mais emocionante visto num livro são para a criança como a visão de um sonho sem vínculos, sem seguimento, sem verdade interior. Pelo contrário, o que se passa em casa, sob os olhos da criança, liga-se naturalmente, no seu espírito, a mil outras imagens precedentes, pertencendo à mesma ordem de idéias e, portanto, têm para ela uma verdade interior.

A família é a principal responsável por oferecer a criança os valores e ensinamentos essenciais que favorece a sua formação, e quando essas condutas se tornam ausentes, a criança vai aprender de forma desadequada através de outros veículos, como explica Gomide (2009, p. 9):

“A família ainda é o lugar privilegiado para a promoção da educação infantil. Embora a escola, os clubes, os companheiros e a televisão exerçam grande influência na formação da criança, os valores morais e os padrões de conduta são adquiridos essencialmente através do convívio familiar. Quando a família deixa de transmitir estes valores adequadamente, os demais veículos formativos ocupam o seu papel. Nestes casos, a função

educativa, que deveria ser apenas secundária, muitas vezes passa a ser a principal na formação de valores da criança.”

Como sabemos, o conhecimento é a melhor ferramenta para um futuro mais bem-sucedido. A educação se transformou em um bem que vai produzir um bom futuro pessoal para cada indivíduo. Ela é um direito que pode transformar para melhor o contexto em que cada sujeito está inserido. Quando pensamos em educação pensamos no seu objetivo principal que são os mais novos, ou seja, as crianças. E para que uma educação eficiente e de boa qualidade seja passada nas escolas, precisamos com isso, entender a parcela de importância que a família tem neste caminho.

Para alguns pais, se envolver na escola ainda é um estranhamento, pois muitos deles quando crianças não recebiam seus pais na escola de maneira a existir um interesse em um melhor relacionamento e comprometimento com a formação educacional do seu filho. Geralmente os pais incentivam o filho a estudar e procuram um apoio para que isso aconteça, mas não se inserem com um engajamento mais pessoalmente no processo escolar do filho.

Para que haja esse engajamento família-escola e uma melhor produtividade na educação da criança, é preciso uma boa parceria e uma relação que seja justa, respeitosa, solidária e democrática. Esse tipo de relação pode inovar a educação.

Para estabelecer uma relação justa, é preciso ter em mente que organização escola tem todo seu corpo formado, com funcionários com cargos e funções definidos e toda uma organização em si. Enquanto as mais variadas famílias não formam um conjunto, pois cada uma tem suas características, valores, culturas, padrões, crenças e regras. Para uma relação justa, é preciso em primeiro lugar ter essa visão definida sobre a família e a escola. A escola justa deve: Compensar as desigualdades sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo

assim com o que seria uma rígida igualdade; Garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimentos e competências; Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas consequências sobre as desigualdades sociais; Preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação.

A solidariedade é dos princípios que trabalha a educação humana do indivíduo, tendo como meta a introdução do sujeito e a harmonia de suas relações sociais. Para que a escola seja solidária, é necessário que todos pensem na educação e na formação da criança, que para alguns é aluno e para outros, filho. Visando trabalhar as atitudes que permeiam os processos educativos, bem como os sentimentos do grupo envolvido nesse processo, a escola deve fomentar atividades que auxiliem as relações pessoais através de vivências que levem à percepção da realidade. Outro espaço imprescindível para formar pessoas mais solidárias é dentro de casa, pois é na extensão familiar que as crianças têm a oportunidade de aprender a amar de verdade a si mesmas e aos outros. É no espaço familiar que as crianças aprendem a sorrir, a amar, a doar-se, a perdoar, a obedecer, a constituir o bem, a respeitar, a agradecer, entre outras coisas. E se os pais possibilitam isso a seus filhos, a vida diária de suas famílias se transforma numa experiência agradável. A criança pode ganhar e ter muito a acrescentar com isso, se todos os envolvidos na educação da mesma conseguisse ser solidários pensando na parte dela.

Para que exista uma convivência respeitosa a escola e a família devem rever seus papéis enquanto instituições sociais distintas, mas que possuem forte ligação uma com a outra. O ambiente escolar tem o objetivo de ensinar e acima de tudo de fazer com que todos os alunos entendam a questão do respeito ao próximo, essa maneira de ensino é aplicado por todos os profissionais que compõem o ambiente escolar,

surgindo por um cumprimento e por uma ajuda, e deve ser empregado desde os primeiros anos de escolaridade do aluno, promovendo assim educação e respeito para todos. A escola deve ter interesse em examinar propostas pedagógicas para lidar com esse tema entre todos, a começar de funcionários á alunos.

Uma administração escolar democrática é aquela na qual se prioriza a participação do geral em todas as ações tomadas no ambiente escolar. Portanto, todos aqueles envolvidos na comunidade escolar até a família podem dialogar e opinar, de maneira ativa, nas ações e decisões. Para uma escola ser democrática é preciso de um diálogo constante. Em reuniões de pais e mestres, por exemplo, a pauta definida é da escola, porém, cabe também aos pais acrescentar assuntos e pendências que não estão inseridas na pauta escolar e tentar resolver os impasses existentes da melhor maneira possível através de uma conversa sensata e proveitosa. É preciso que a escola ceda espaço para aquilo que os pais pensam e tem a dizer a respeito de uma boa educação.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 AS DISTINÇÕES ENTRE O SER CRIANÇA E O SER ADULTO NO PROCESSO HISTÓRICO

Por volta do século XII até meados do século XVIII a infância não era notada na sociedade, pois as crianças não tinham seu espaço específico como se tem hoje, e dessa forma, a infância era vista como algo sem importância. Na idade média a criança era vista como um pequeno adulto, sem ter a devida relevância em suas características próprias. “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (ARIÈS, 1981, p. 14). Esse foi um período da

infância onde a inexperiência, dependência e incapacidade marcaram caracteristicamente, pois as mesmas não tinham as iguais concepções, perspectivas e o ponto de vista que um adulto. Por não haver distinções entre o adulto e a criança, cabia a criança a responsabilidade de aprender os afazeres do dia a dia. Depois do período de amamentação, elas eram introduzidas no meio dos adultos para aprenderem a realizar as tarefas, bem como, começar a trabalhar muito cedo, ou ajudar nas atividades do grupo no qual elas estavam inseridas. Para a época, formar uma pessoa responsável era formar alguém para servir, ou seja, as crianças aprendiam o que deviam saber ajudando os adultos mediante o trabalho que era uma obrigação a todos.

Áries fez a afirmativa surpreendente de que o mundo medieval ignorava a infância. O que faltava era qualquer sentimento de *l'enfance*, 'qualquer consciência da particularidade infantil', essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. [...] A civilização medieval não percebia um período transitório entre infância e a idade adulta. Seu ponto de partida, então, era uma sociedade que percebia as pessoas de menor idade como adultos em menor escala (ÁRIES, 1981 apud HEYWOOD, 2004, p. 23).

É a partir do século XVII que começa os primeiros passos na divisão entre a criança e o adulto, mudando assim, essa realidade de criança e adulto não terem distinção, e isso se deu por meio da escolarização. Um dos maiores contribuintes para esta mudança foi a Igreja, pois a mesma passou a voltar um olhar especial para as crianças, vendo elas como seres puros, inocentes, que precisam de cuidado, que tem suas características próprias, sua maneira de pensar e de agir único e que, a partir daí, foi considerado um marco na evolução dos sentimentos em relação à infância, pois começaram a frisar a fragilidade da criança, e a se preocupar com a formação moral e construção da mesma.

Por conseguinte, a partir do século XVIII, as crianças passaram a ser reconhecidas em suas próprias particularidades, a possuir

um quarto só pra ela, a ter uma alimentação própria e adequada, e começaram a ocupar seu espaço no meio social na qual está inserida. Antes a criança era considerada um ser sem importância, e que a infância era um período desvalorizado. Com esse nascimento da concepção da infância, a família passou a dar maior atenção para essa fase da vida, e a mudar seu modo de pensar em relação à criança. Ela passa a ter relevância, onde a criança começa a ser observada como um ser que precisa de cuidados e atenção por parte da família e principalmente de uma orientação e educação.

2.2 ANÁLISE DAS LEIS QUE GARANTEM O ACESSO À EDUCAÇÃO A TODOS OS CIDADÃOS

Com a ênfase na importância de uma boa estruturação familiar e de uma melhor educação escolar, a criança passa a ter seus direitos garantidos por lei. A constituição federal de 1988 destaca a importância da participação ativa da família na vida social dos filhos, incentivando ao acompanhamento mais constante na participação escolar. Segue os seguintes artigos da Constituição Federal (1988) onde realça o papel que a família deve desempenhar na criação e educação de seus membros:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. [...] Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade (BRASIL, 2003).

Todavia, além da família ser de suma importância no desenvolvimento do sujeito é dever do Estado ser presente, através de ações concretas, participar ativamente no processo educativo da criança e adolescente e garantir todo suporte necessário para que essa boa educação aconteça, já que eles interferem diretamente no convívio social do indivíduo, proporcionando condutas e valores culturais.

Soifer (1994) define a família como:

Estrutura social básica com entrelaçamento diferenciado de papéis, integrado por pessoas que convivem por tempo prolongado, em uma inter-relação recíproca com a cultura e a sociedade, dentro da qual se vai desenvolvendo a criatura humana, premiada pela necessidade de limitar a situação narcísica e transformar-se em um adulto capaz. A defesa da vida é seu objetivo primordial. (p. 23)

Com a criação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em 13 de julho de 1990, a proposta presente na Constituição Federal foi reforçada, o que pode ser considerado nos respectivos artigos:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. [...]

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...] Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. [...]

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. [...] Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar (BRASIL, 2002).

Diante de todo o exposto, fica evidente que é completamente necessário a garantia por lei do direito da escolarização gratuita, a

segurança e proteção a todos os cidadãos, bem como, a criança que é um ser que ainda está em construção e necessita de todos os cuidados precisos.

2.3 ANÁLISE ACERCA DA IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO PROCESSO EDUCACIONAL DA CRIANÇA

Como vimos no decorrer do presente trabalho, a escola e a família têm como responsabilidade formar o indivíduo e é de suma importância que ambas trabalhem em cooperação, buscando através de uma relação mais próxima, lidar com todos os desafios que se destacam no processo de aprendizagem da criança, principalmente no contexto atual na qual a sociedade vive.

São muitos os impasses que colaboram para que a criança cresça com dificuldade de aprendizagem, e isso se resulta muitas vezes através de dilemas e contrariedades que a família sofre, principalmente quando a mesma não contribui com todo apoio e suporte que a criança precisa. Com isso, é importante buscar entender cada vez mais o contexto da família na atualidade como se dá o novo conceito de família e suas variadas diversificações, bem como outros fatores que tornam a família ausente em um acompanhamento mais efetivo na escola, como a falta de tempo ocasionado pela excessiva carga horária de trabalho, por não saberem como ajudar os filhos em suas atividades extraclases ou até mesmo por falta de incentivo, apoio e cobranças por parte da escola para que a família passe a se envolver com mais efetividade nesse caminho percorrido pela criança em seu processo educacional.

Como sabemos, um dos assuntos que mais envolvem as pesquisas dos fenômenos ligados à educação é a relação família-escola. Derivam das discussões acerca deste assunto argumentos

sobre o benefício dessa relação na aprendizagem das crianças; sobre o fracasso escolar que pode ser identificado como o resultado de um relacionamento precário entre essas duas instituições; e sobre a importância do companheirismo entre família-escola no que diz respeito à formação integral dos alunos. Não obstante, compete-nos apresentar, analisar e esboçar argumentos sobre a importância de uma relação saudável e de parceria entre essas duas instituições que estão marcadamente presentes no processo de formação do sujeito e no desenvolvimento integral do aluno.

A educação de crianças pequenas foi atribuída à família por muito tempo, pois a educação era centralizada na transmissão das tradições e da cultura de cada povo. Contudo, a escola aparece como uma instituição que além de cuidar e ensinar sobre a cultura atual da sociedade, favorece à criança a oportunidade de conviver meio a um ambiente de socialização, onde se aprende sobre a cultura mediante a interação com outras crianças.

No início do século XX, com a implantação e predomínio da Revolução Industrial no Brasil, surge a necessidade de mão-de-obra nas fábricas. Em virtude disso, os homens ocupavam um lugar predominante nas lavouras, diante deste fato, as mulheres passam a ser requisitadas para executar esta tarefa. Com essa separação entre crianças e mães surge a necessidade de colocar seus filhos nos cuidados de mulheres que recebiam dinheiro para essa finalidade.

Entretanto, foi diante de um elevado índice de mortalidade infantil advinda dessa situação de separação das crianças de suas famílias e dos movimentos de reivindicações feitas pelos operários que surgiram as primeiras creches. E é a partir desse cenário que podemos situar uma relação antiga entre família e escola, uma vez que diante da necessidade de se separar da criança por questões trabalhistas, as

famílias necessitavam de um espaço devido para que os seus filhos não só recebessem cuidados, mas, além disso, fossem educados.

As lutas constantes e a resistência do povo trouxeram, no Brasil, a felicidade de desfrutar atualmente de escolas públicas e gratuitas mesmo com seus níveis de precariedade um pouco singular. Mas que não dispensa o papel dos pais na relação ao ensino-aprendizagem da criança. Assim sendo, ressalta a importância da parceria que deve existir entre escola e família, pois ambas as instituições tem o mesmo objetivo que é desenvolver plenamente a criança, preparando-a para a vida social.

O objetivo desta produção é ressaltar a responsabilidade e a importância da família e da escola no que tange o pleno desenvolvimento do sujeito, bem como a importância de uma relação saudável e de companheirismo entre ambas as instituições.

E uma vez que família e escola estão providas de direitos e deveres, e pretendem alcançar o mesmo objetivo com relação à educação da criança, deve-se pensar de modo horizontal, família e escola como parceiras no processo de desenvolvimento do filho-aluno, o fim das barreiras que limitam e impedem o sucesso e a conquista do objetivo: formar plenamente o indivíduo.

Para se pensar medidas de parceria eficazes entre família e escola, é necessário fazer uma distinção no que tange à presença dos tipos diferentes de educação em cada instituição especificamente.

No que refere à educação de crianças, é evidente que família e escola devem romper com a cultura de encarregar a sua responsabilidade com o aluno uma para a outra, e começar a pensar uma relação dialógica entre essas duas instituições, afim de que através da responsabilidade compartilhada a educação se torne área de todos. Deve-se ter sempre em mente, que cada uma dessas instituições família

e escola têm o mesmo objetivo, qual seja o de formar cidadãos críticos e desenvolvidos para enfrentarem uma sociedade competitiva, por isso é importante essa troca de ideias.

Não se pode pensar no sujeito somente como filho, ou só como aluno, é importante fazer esta classificação, pois a criança tanto é filho como também aluno. O ambiente familiar e o escolar são caminhos necessários na aprendizagem da criança e na sua formação social.

Vida familiar e vida escolar perpassam por caminhos concomitantes. É quase impossível separar aluno/filho, por isto, quanto maior o fortalecimento dessa relação família/escola, tanto melhor será o desempenho escolar desses filhos/alunos. Nesse sentido, é importante que família e escola saibam aproveitar os benefícios desse estreitamento de relações, pois isto irá resultar em princípios facilitadores da aprendizagem e formação social da criança. (SOUZA, 2009, p.18).

Nesse sentido, cabe às duas instituições proporcionarem um ambiente saudável e de boas relações que auxilie o indivíduo no seu pleno desenvolvimento.

Entender a necessidade e a importância de uma relação dialógica entre família-escola é de suma importância para que alcancemos resultados cada vez melhores no que diz respeito ao desenvolvimento integral da criança. Diante de todo o exposto, fica evidente que é completamente relevante uma relação de companheirismo, participação e responsabilidade compartilhada entre família-escola.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi de ressaltar a importância da família e escola trabalharem juntos, de existir um maior e melhor diálogo de ambas e romper todas as barreiras que fazem com que a escola trabalhe como única mediadora do conhecimento do aluno, mas que, com essa parceria, fazer com que a criança-aluno possa se

desenvolver educacionalmente e receber todos os ensinamentos e uma boa educação para formá-lo quando ser humano em todas as suas esferas motoras, psicológicas, emocionais, sociais e intelectuais.

Fomentamos também, os deveres que a família e a escola têm diante da educação da criança, sem desmerecer a parcela de responsabilidade que ambas as instituições possuem no que compete à educação integral do sujeito.

E com isso, é notável que a instituição escolar tenha suas pendências quanto a essa falta de diálogo entre escola e família. É de se notar a falta de posicionamento por meio da escola em incluir a família de uma forma mais ativa na vida escolar do filho, através de métodos como projetos com planos e propostas bem elaborados frisando essa participação da família e que a mesma se sinta acolhida pela escola, fazendo com que a atuação da família na escola não se limite somente em datas comemorativas ou em reuniões de pais e mestres. A instituição escolar muitas vezes cobra, mas não dá o pontapé inicial, pois, de certa forma, a escola é quem determina a frequência e a durabilidade da participação dos pais no ambiente escolar dos filhos.

Dessa forma, fica claro que a família deve ser mais participativa na escola e na vida educacional do filho, se interessando de fato no seu caminho de aprendizagem, nas suas dificuldades e facilidades, para que assim a família saiba quando, onde e como ajudar em questões de deficiências escolares e fazendo também com que o mesmo sintase mais confiante sabendo que tem pessoas realmente ao seu lado, interessados pela sua educação e acima de tudo, ter pessoas capazes de ajuda-lo quando for preciso, não podendo tão somente se limitar ao espaço da casa. Enquanto que a escola, por sua vez, deve-se portar cada vez mais receptiva à família, bem como estudar meios de se reestruturar e crescer em qualidade. E ambas, através da parceria e do companheirismo, devem traçar estratégias para efetivar um

relacionamento horizontal e participativo que contribui na formação motora, psicológica, emocional, social e intelectual dos filhos alunos.

Em termos de considerações finais, deve ser ressaltado que as escolas devem construir e podem executar mecanismos simples, que levam ao bom desempenho da relação de ensino e aprendizagem, como também atrair a família dos educandos para o processo, como elabora e cumprir a proposta pedagógica e apresentar a mesma para os pais, sendo coerente nos procedimentos e atitudes do dia-a-dia preconizados nesse importante instrumento de planejamento das atividades escolares.

O estudo permitiu concluir que, sendo o contexto familiar o primeiro ambiente que a criança fará parte, a instituição familiar tem uma grande responsabilidade no que concerne à educação inicial da criança, enquanto que a escola a complementa. E uma relação de responsabilidade mutua, de parceria e harmoniosa facilitará ainda mais o desenvolvimento do filho-aluno.

REFERÊNCIAS

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Leis e Decretos. *Constituição da República Federativa do Brasil*: atualizada até 01.01.2003. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

CASTRO, CELSO ANTÔNIO PINHEIRO DE. *Sociologia geral*. São Paulo: Atlas, 2000.

CHALITA, Gabriel. Educação: **A solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001. CASTRO, Margareth; REGATTIERI, Marilza (Org.). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.** *Paidéia* (Ribeirão Preto) [online]. 2007, vol.17, n.36, pp. 21-32. ISSN 0103-863X. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103863X2007000100003>>. Acesso em: 30 julho 2013.

FREINET, Célestin. **Conselhos aos pais.** São Paulo: Estampa, 1974. (Coleção Técnicas de Educação, n. 6).

GOMIDE, Paula Inez da Cunha. **Pais presentes pais ausentes: regras e limites.** Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2009.

KALOUSTIAN SM & FERRARI M 1994. Introdução, pp. 11-15. In SM Kaloustian (org.). **Família brasileira, a base de tudo.** Ed. Cortez-Unicef, São Paulo-Brasília.

Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11-22.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MONTANDON, C. e PERRENOUD, P. *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Paris, Peter Lang, 1987.

Para onde vai a educação. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972/2000.
PROST, A; VICENT, G. A família e o indivíduo. In: PROST, A; VICENT, G. **A história da vida privada.** Da primeira guerra a nossos dias. São Paulo: Companhia das Letras, 1992

PARO, Vitor H. **Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais.** 3. reimp. São Paulo: Xamã, 2007.

PEQUENO, Andréia Cristina Alves. **Educação e família uma união fundamental.** Revista espaço, n.16, julho/dezembro de 2001.

SARTI C 1996. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. Ed. Autores Associados, Campinas.

SOIFER, R. **Psicodinamismos da família com a criança**. Petrópolis: Vozes, 1982.

SOUZA, Maria Ester do Prado. **Família/Escola: a importância dessa relação no desempenho escolar**. Santo Antônio da Platina, 2009.

STREY, Marlene Neves (Org.). **Psicologia Social Contemporânea**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VEYNE, Paul. O Império Romano. In: **História da Vida Privada**. v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. P. 24

CAPÍTULO 17

A PESQUISA CIÉNTIFICA ENVOLVENDO HUMANOS E EVOLUÇÃO DOS PADRÕES ÉTICOS ADOTADOS PELO BRASIL

Cícero Carlos Mendes¹

¹ Cícero Mendes é Graduado e Pós-Graduado em Filosofia, pelo ISES (Instituto Superior de Educação de Salgueiro), exerce o trabalho de professor desde 2004. Estudante do curso de Biomedicina pela UNINASSAU, cursando o primeiro período em 2022.1. Ingressou no Mestrado em Ciências da Educação pela World University Ecumenical – WUE da Flórida - Miami/EUA, no final de 2021. Atualmente, professor de Filosofia na EREM Solidônio Leite, Município de Serra Talhada - PE.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir as complexidades do debate brasileiro sobre ética em pesquisa, especialmente a partir da década de 1990. Para tanto, inicia com uma breve introdução ao contexto da bioética contemporânea e como suas normas e princípios fornecem conteúdo e forma para abordagens de pesquisa. Em seguida, detalha a história da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CNE) e a evolução dos padrões éticos adotados pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), bem como as mudanças posteriores ocorridas após a criação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep). A análise se baseia em provas documentais fornecidas por documentos oficiais da CEPAL (órgão coordenador da CNE).

PALAVRAS-CHAVE: Antropologia social; pesquisa; ética.

1. INTRODUÇÃO

As atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial forçaram o desenvolvimento da ética para a pesquisa humana. Desde Nuremberg, várias normas e resoluções foram desenvolvidas em todo o mundo para essas práticas. No Brasil, a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde estabelece as bases éticas e científicas para tais pesquisas. Segundo a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), deve-se reconhecer a importância da liberdade de pesquisa científica e os benefícios do progresso científico e tecnológico; ao mesmo tempo, é preciso ressaltar que essa pesquisa e seu posterior desenvolvimento são éticos e respeitam a dignidade humana, direitos humanos e liberdade básica.

A pesquisa ética requer respeito à dignidade e autonomia dos participantes da pesquisa, reconhecimento de sua vulnerabilidade e garantia de sua vontade de contribuir e continuar ou não a participar da

pesquisa por meio de expressão clara, livre e informada; um equilíbrio de interesses, individuais ou coletivos, compromete-se a maximizar os interesses e minimizar os perigos e riscos, e garantir que os perigos previsíveis sejam evitados; deve ser socialmente relevante, garantindo igual consideração dos interesses envolvidos, sem comprometer sua humanidade social no sentido doutrinário; por fim, requer a aprovação prévia do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

2. BIOÉTICA NO BRASIL

O tema da ética referida à pesquisa qualitativa em saúde no Brasil tem sido amplamente debatido por pesquisadores de diferentes áreas das Ciências Humanas e das Ciências da Saúde nas últimas décadas. Não por acaso, observa-se intensificação deste debate a partir da implementação da Resolução nº 196/96, do Ministério da Saúde, na medida em que esta estabeleceu conceitos e procedimentos para a pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, aperfeiçoando um processo que vinha se desenrolando lentamente no sentido da regulamentação da pesquisa e do envolvimento de sujeitos em estudos.

Goldin (2006) resgata a história da bioética e da pesquisa brasileira e descreve alguns dos marcos que a compuseram. Segundo os autores, houve muita discussão sobre questões de saúde na década de 1980. No contexto da redemocratização do Estado, o debate sobre os direitos individuais e sociais se aprofundou, e surgiu o Sistema Único e Descentralizado de Saúde (SUDS), cujo “controle social” é elemento fundamental do Estado, construção e saúde municipal. Em 1986, a Sociedade Brasileira de Medicina Tropical e a Associação Brasileira de Antropologia apresentaram um documento para garantir a especificidade da comunidade de consultoria e pesquisa. Chamado de “Código Comunitário de Direitos à Saúde”, ele reconhece em seu

preâmbulo que os censos são frequentemente realizados em países em desenvolvimento, onde os direitos dos cidadãos não são garantidos.

Esse documento parece ser o primeiro a prever a criação de códigos e comitês de ética de pesquisa no Brasil, como se pode ver a seguir:

Art. 9 - Todo o conhecimento derivado da investigação deve ser encaminhado às autoridades de saúde competentes, desta forma os resultados serão utilizados por todos. Para que os direitos de saúde das comunidades sejam observados: 1 - Eles devem ser incorporados no Código de Ética Médica do Brasil. No futuro este Código poderá ser capaz de legislar as práticas médicas relativas às comunidades; 2 - Comitês de Ética deverão ser criados nas escolas médicas, hospitais e institutos de pesquisas governamentais e privados; 3 - Comitês de Ética deverão ser criados nas agências brasileiras de fomento e financiamento à pesquisa, tais como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), etc. (CODE OF COMMUNITY HEALTH RIGHTS, 1986).

Dois anos depois, a primeira revisão da recém-criada Comissão Nacional de Saneamento (CNS) - Resolução 01/88 - propôs as normas para pesquisa em saúde, a criação de comitês de ética obrigatórios em instituições de pesquisa na área da saúde e o uso do consentimento informado, isso deve se aplicar a “estudos com risco mínimo ou maior que o mínimo”. (Goldin, 2006, p. 22). Investigações com risco “abaixo do mínimo” estarão dispensadas de aplicá-lo.

No entanto, Goldin ressaltou que a implementação da resolução 1/88 não teve o impacto esperado. Em 1995, tensões entre setores industriais relacionados à saúde e dificuldades na implementação de normas com universidades e institutos de pesquisa levaram o CNS a formar um grupo de trabalho para discutir as realidades de pesquisa no Brasil e propor novas soluções. O grupo, formado por membros de diversos órgãos governamentais e não governamentais, desenvolveu

um regulamento, e uma das principais mudanças foi ampliar seu escopo para todas as pesquisas envolvendo seres humanos, não apenas pesquisas em saúde. Ao final do processo, foi promulgada a Resolução 196/96, que definiu a criação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), Consentimento Informado e Comitê de Ética em Pesquisa (CONEP) no âmbito do CNS. Foi revogada em 2012 pela Resolução 466, que entrou em vigor em julho de 2013.

A Resolução nº 196/96, conforme descrito no seu preâmbulo, incorpora os referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e por isso mesmo, nos anos subsequentes, popularizou-se tanto por conta de seus consensos, como de seus dissensos. Consensos que se referem à necessidade e importância de uma regulamentação sobre pesquisas que, fundamentada em documentos como o Código de Nuremberg, a Declaração dos Direitos do Homem e a Declaração de Helsinque, entre outros, veio oportunamente tentar impedir abusos de experimentos em seres humanos. Sobre os dissensos, encontramos as teorias bioéticas críticas - como, por exemplo, a bioética de orientação feminista - que, segundo Diniz e Guilhem citando Susan Wolf, referem-se a uma indisposição com relação a princípios ideológicos da bioética:

- (1) A preferência por regras e princípios abstratos que desconsideram as diferenças individuais e contextuais;
- (2) Preferência pelo individualismo liberal que obscurece a importância dos grupos;
- (3) Preferência por espaços institucionais de aplicação prática, tais como governo, escolas de medicina ou hospitais;
- (4) Preferência pelo isolamento frente às teorias críticas da pós-modernidade (DINIZ; GUILHEM, 2000, p. 233).

Segundo Diniz (2010), a Resolução nº 196 do Ministério da Saúde (BRASIL, 1996) mostra uma dupla inspiração: de um lado, uma influência utilitarista (fundamentalmente, manifestada na importância da configuração dos “riscos e benefícios” e da noção de “vulnerabilidade” como marcos orientadores da avaliação dos

procedimentos éticos); e de outro, uma influência liberal (explícita na importância da proteção aos direitos humanos e das noções de sigilo, anonimato e autonomia dos sujeitos investigados). Salienta-se que a posterior Resolução CNS nº 466 (BRASIL, 2012a) mantém tais influências, incorporando ao trabalho de regulação o controle do trabalho dos próprios CEPs e detalhando as atribuições, deveres e responsabilidades dos participantes das pesquisas e de seus agentes fiscalizadores. Entre outras definições regulamentadoras, está presente na Resolução nº 466/12 a conceituação e orientação de procedimentos do processo do consentimento livre e esclarecido, dos riscos e benefícios das pesquisas, do protocolo de pesquisa e do próprio sistema CEP/CONEP e suas atribuições e competências.

No processo de regulamentação da ética em pesquisa no Brasil, ainda é marcante a criação da Plataforma Brasil (2012b). Neste aspecto, vale à pena considerar a descrição dos objetivos de tal plataforma:

A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela CONEP, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). [...] O sistema permite, ainda, a apresentação de documentos também em meio digital, propiciando ainda à sociedade o acesso aos dados públicos de todas as pesquisas aprovadas. Pela Internet é possível a todos os envolvidos o acesso, por meio de um ambiente compartilhado, às informações em conjunto, diminuindo de forma significativa o tempo de trâmite dos projetos em todo o sistema CEP/CONEP (BRASIL, 2012b).

O trecho acima evidencia a unificação nacional dos registros de pesquisa, o acompanhamento, pelos CEPs e CONEP, de todo o processo de pesquisa e o acesso, à sociedade, aos dados públicos das pesquisas aprovadas. O investimento nos valores da transparência, controle e padronização de procedimentos, característicos das práticas

de avaliação (STRATHERN, 2000), são enfatizados. Pode-se, inclusive, afirmar que a Plataforma Brasil não é apenas um instrumento de unificação dos registros de pesquisa, mas também de avaliação e regulação do trabalho dos próprios CEPs. Além da breve apresentação sobre seus objetivos explicitada acima, a página inicial do site da Plataforma Brasil apresenta o relatório quantitativo da qualidade de seu próprio funcionamento. É possível verificar em um quadro que apresenta “CEP em números -2013” e “CONEP em números - 2013” o número de projetos recebidos e emitidos, o tempo médio do primeiro parecer e do parecer final, assim como o número de pendências emitidas e o de projetos em andamento.

A transformação de situações e cenários complexos em categorias sintéticas de mensuração e comparabilidade, os indicadores, faz parte de processos de reforma e modernização, assim como de geração de *accountability* (MERRY, 2011). O crescente emprego de “políticas de certificação” - isto é, de atribuição de um selo de conformidade a um produto, levando em conta seu processo produtivo (RADOMSKY, 2010, p. 16) - poderia também ser incluído neste âmbito de reflexões, sendo os próprios CEPs e, de um modo geral, a Plataforma Brasil, espaços de certificação das pesquisas. A elaboração de indicadores de desempenho e sua exibição pública, em conformidade com os padrões de certificação constituídos nesse processo, dão a impressão de procedimentos eficazes de controle e regulação ética, assim como de transparência nos processos regulatórios. Um sentido sobre “ética” se coloca pela agência da própria plataforma nacional. Nesse caso, é possível perceber que instrumentos, comitês e procedimentos de regulação não apenas avaliam eticamente os estudos e pesquisas realizados no Brasil; tais instrumentos técnicos têm uma agência na configuração do próprio sentido de “ética” a ser constituída e avaliada.

Além disso, a própria existência de uma plataforma nacional significativamente chamada de “Brasil” também põe em evidência a constituição de um processo de desenvolvimento da ciência do país que se associa a outros instrumentos regulatórios, no mínimo desde o final da década de 1990 - por exemplo, o sistema de currículos Lattes, os relatórios Capes de avaliação da pós-graduação, o diretório dos grupos de pesquisa, etc. Essa dimensão faz perceber que à influência bioética na produção normativa com relação à ciência no Brasil se adicionam ênfases modernizadoras da ciência feita no país. Tal como salienta Fassin (2006) a respeito de suas experiências de pesquisa na França e na África do Sul, tradições nacionais e a geopolítica mundial são também elementos relevantes nas formas de configurações das práticas de regulamentação ética. Fundamentalmente, isso implica considerar as práticas de regulamentação da ética em pesquisa como elementos políticos de configuração de autoridades, objetos e meios preferenciais de intervenção, e não como ferramentas neutras de gerenciamento e controle de dados.

No Brasil, pode-se dizer que a ênfase na regulação ética das pesquisas se coaduna com os investimentos na internacionalização da ciência e, nesse sentido, chamam à atenção as campanhas midiáticas sobre o “Ciência Sem Fronteiras” (realizadas a partir de 2012) que, embora apresentado como um programa de desenvolvimento da ciência nacional através do envio de estudantes e pesquisadores para universidades no exterior, deliberadamente excluiu, nas suas fases iniciais, as áreas de ciências humanas e sociais.

Tal exclusão parece se associar à deliberada indiferença quanto às especificidades de tais áreas de estudo vigentes nas regulamentações da ética em pesquisa, anunciadas por diversos comentadores de tais políticas - entre outros, Victora et al. (2004), Fleischer e Schuch (2010). Esse cenário causa grandes preocupações, por conta dos efeitos das

políticas vigentes na concepção de ética criada e avaliada por tais instrumentos. Ao colocar em jogo um conjunto diverso e heterogêneo de projetos de reforma baseados em configurações morais que privilegiam os valores da eficiência administrativa e controle, padronização e monitoramento de procedimentos, assim como novas éticas de autorresponsabilização, cálculo e gerenciamento de si daqueles envolvidos, certo sentido sobre a ética também é configurado nesse processo.

É neste sentido que se argumenta aqui que instrumentos, comitês e procedimentos de regulação não apenas avaliam eticamente os estudos e pesquisas realizados no Brasil; tais instrumentos técnicos têm uma agência na configuração do próprio sentido de “ética” a ser constituída e avaliada. Como disseram as antropólogas Marie-Andrée Jacob e Annelise Riles (2007), um dos mais evidentes produtos da ética moderna é que esse domínio tem que ser constantemente explicitado e burocraticamente evidenciado. Todo esse trabalho é apresentado como um bem autoevidente, sempre carregado de sentido de tornar as coisas melhores (JACOB; RILES, 2007). No entanto, esse processo não implica simplesmente controle e gerenciamento de informações: na lógica que associa aspiração e regulação, ao instituírem procedimentos de verificação, tais políticas produzem conhecimentos tomados como “éticos”. Isto é, uma determinada perspectiva sobre ética também é configurada neste processo, associada à transparência e ao controle de certas informações.

3. A ÉTICA TÉCNICA NO BRASIL

Para além de um sentido de ética reduzido à transparência e ao controle das informações e longe de ser uma configuração que afeta somente o(a) pesquisador(a), as regulamentações vigentes têm efeitos na produção discursiva de sujeitos: o(a) pesquisador(a) e os

sujeitos-alvo das pesquisas. A produção de regulamentações que definem as relações entre os sujeitos envolvidos na pesquisa a partir da noção a priori de “vulnerabilidade” daqueles que serão alvos dos estudos pode levar a uma desconsideração das próprias autorizações desses sujeitos e também da própria dimensão de como tal situação é produzida e vivenciada em cenários particulares. Trata-se de uma aparente multiplicação e democratização das formas de controle da pesquisa e de novos protocolos para tanto que podem complexificar os modos de justificação da pesquisa qualitativa que envolve sujeitos pesquisados e sujeitos pesquisadores em interações de diversos tipos. Este deslocamento seria bem-vindo caso não fosse associado, muitas vezes, a uma espécie de desautorização de controles mais clássicos sobre a pesquisa qualitativa dados pelos próprios grupos-alvos das pesquisas e estudos, ou a uma invisibilidade das questões particulares que porventura se associem a determinado domínio de fenômenos, lados menos evidentes deste processo.

Um exemplo dessa dinâmica pode ser visto na experiência da antropóloga Nei Clara de Lima e de sua equipe de pesquisa, acerca do estudo antropológico sobre as bonecas Karajá, realizado no intuito de subsidiar o pedido de registro dessa referência cultural do povo Karajá como patrimônio cultural brasileiro (LIMA, 2014). A pesquisa teve início no final do ano de 2008 e foi finalizada em 2011; o trabalho de campo ocorreu na aldeia Santa Isabel do Morro e algumas aldeias contíguas (Wataú, JK e Werebia), na ilha do Bananal-TO e nas aldeias Buridina e Bdè-Burè, no município de Aruanã-GO. Como parte das negociações para a realização da pesquisa, foram realizadas viagens para a obtenção de anuências das lideranças políticas (caciques) em cada uma das aldeias onde seria realizada a pesquisa, além da solicitação de licença para a pesquisa na Funai e encaminhamento do projeto de pesquisa ao CEP da UFG. Entretanto, em que pese o fato de

o grupo estudado ter concordado com a realização da pesquisa, o CEP da UFG demorou a oficializar sua própria autorização, desautorizando neste processo o próprio grupo Karajá.

A própria definição de vulnerabilidade dada de “antemão” e associada a determinados grupos torna difícil a problematização de como essa noção é produzida, vivida e experimentada diferencialmente em cenários particulares, como salientou Braz (2013) em texto sobre o assunto:

No campo que identifica os “sujeitos da pesquisa”, na “folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos”, do CONEP, percebe-se a preocupação com os chamados “grupos especiais”, que surgem, nos próprios termos do documento, enquanto sujeitos menores de 18 anos, portadores/as de “deficiência mental”, embrião/feto, sujeitos em relações de dependência (estudantes, militares, presidiários/as etc.) e “outros”. Nesse sentido, é necessário indagar sobre os possíveis efeitos desse formulário para a produção desses sujeitos, digamos, “vulneráveis”. Sua vulnerabilidade está, pelo documento, dada de antemão - seja por marcas corporais ou por situações sociais vistas como cristalizadas, tornando difícil a problematização em torno da necessidade de entendermos as maneiras como a vulnerabilidade, a desigualdade, ou mesmo a violência, antes de serem dados universais, pré-culturais ou a-históricos, se produzem e são vividas sempre em contextos culturais, experienciais e relacionais particulares (BRAZ, 2013, p. 34-5).

Como também bem mostra Braz (2013), as exigências das atuais políticas de regulamentação ética podem não somente produzir de antemão a vulnerabilidade dos grupos pesquisados, como acentuar ou provocar vulnerabilidades nos sujeitos investigados. Segundo Braz (2013), investigações sobre sexualidade entre sujeitos com menos de 18 anos, por exemplo, poderiam sujeitar os investigados a ter que receber

uma autorização de seus pais e/ou representantes legais, dos quais podem querer ocultar essa tematização. Além disso, o critério etário de definição de uma população “vulnerável” pode esconder outras marcações importantes na definição e problematização de universos de pesquisa, como raça, classe e sexualidade. As reflexões do autor vão no sentido de problematizar até que ponto as características das pesquisas sobre sexualidade estão contempladas nas regulamentações vigentes e, no caso da configuração de noção de “vulnerabilidade” de certas populações, sobre a eficácia da construção de tal conceito descolado de seu contexto e produção.

Problematizações semelhantes foram também apontadas por MacRae e Vidal (2006) quanto à possibilidade de reforço do estigma que a assinatura de um termo de consentimento pode provocar entre usuários de drogas ilícitas, populações que vivem na rua, e outros grupos cujo registro da identidade, precisamente por motivos éticos, não pode e não deve ser realizada. À luz ainda dessas interrogações sobre os efeitos do tipo de regulamentação da ética em ciência ora vigente no Brasil, é legítimo perguntar se, no caso das pesquisas com instituições ou entre universos heterogeneamente marcados por relações assimétricas de poder, as orientações vigentes não podem também privilegiar o ponto de vista dos sujeitos com maior autoridade e condições de objetivar sobre seus sentidos da pesquisa. Afinal, quem pode autorizar a realização de uma pesquisa dentro de uma instituição pública, por exemplo? O chefe ou presidente da instituição? Como já bem salientou Bevilaqua (2010), a ética na pesquisa qualitativa pode ser considerada um multiverso em que muitos planos de controle precisam ser levados em conta, o que complexifica enormemente sua consideração.

Quando se leva em conta a proclamada dimensão pluriétnica da sociedade brasileira, os conflitos com as prerrogativas normativas

universalizantes da ética em pesquisa se destacam. Caso analisemos as concepções indígenas do que se chama de “infância”, por exemplo, veremos que tem pouco a ver com as definições hegemônicas modernas que entendem tal período a partir das noções de desenvolvimento e vir a ser, acentuando seu caráter de vulnerabilidade (SCHUCH, 2014). Como já escreveu a antropóloga Antonella Tassinari (2007), há uma série de diferenças entre as concepções modernas e indígenas de infância:

Verificamos que, ao contrário da visão adultocêntrica do pensamento ocidental, o pensamento indígena coloca as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas de grande rendimento: mortos/vivos, homens/mulheres, afins/consanguíneos, nós/outros, predação/produção. Igualmente, ao contrário de nossa prática social que exclui as crianças das esferas decisórias, as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade (TASSINARI, 2007, p. 23).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conta da crítica aos processos acima destacados, antropólogos com pesquisa no Brasil realizam um duplo esforço (SCHUCH, 2013a): de um lado, produzem um “engajamento crítico” ao participarem em Comitês de Ética em Pesquisa, tentam adaptar as orientações existentes às especificidades próprias das Ciências Sociais e lutam para ampliação dos termos legais para abarcar especificidades da pesquisa nas humanidades. De outro, há o esforço em direção a uma “recusa reflexiva” (DUARTE, 2004), através do combate às orientações metadisciplinares e o debate sério das principais tensões em torno do assunto.

Alguns movimentos da área das Ciências Humanas foram realizados. Vale salientar a pioneira criação do Comitê de Ética do

Instituto de Humanidades da Universidade de Brasília, em 2008. Sendo o primeiro comitê especializado em “pesquisa social”, sua criação motivou-se pela insatisfação com a implementação de procedimentos vigentes e o reconhecimento da importância da revisão ética nas ciências humanas (DINIZ, 2010). Nota-se que “pesquisa social” é configurada, pelo CEP-IH/UnB, como toda pesquisa qualitativa e/ou que adota perspectivas analíticas das Ciências Humanas e Sociais. Mesmo com tal especificidade, é possível verificar que a noção de “risco”, própria da racionalidade biomédica associada às políticas de regulamentação, ainda marca significativamente este domínio de intervenção sobre ética, mesmo neste comitê especializado em “pesquisa social”. Isso porque à definição de “pesquisa social” se adiciona, para afirmar a particularidade das pesquisas dessa área, a “tese do risco mínimo” - as quais, pela definição adotada no CEP-IH, envolveriam riscos semelhantes aos existentes nas relações sociais cotidianas. Em que pese tal interpelação, a “tese do risco mínimo” das pesquisas sociais se contrapõe às especificidades das pesquisas da área biomédica e é nesse sentido que tal noção é empregada pelo CEP-IH, ou seja, para problematizar o uso do consentimento livre e esclarecido nas pesquisas sociais.

Mais recentemente, desde abril de 2013, a partir da mobilização das associações científicas representativas das diferentes disciplinas de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, vem sendo realizados esforços de mobilização política contra a vinculação das regulamentações da ética em pesquisa no Brasil vinculadas ao Ministério da Saúde, como a Resolução nº 196/96 e a Resolução nº 466/12. Foram criados o Fórum de Associação das Ciências Humanas, Sociais e Ciências Sociais Aplicadas e também um Grupo de Trabalho para a elaboração de uma “resolução complementar” à Resolução nº 466/12, a qual especifica e reforça as influências biomédicas e seu centralismo no detalhamento

dos termos e definições dos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos. Tal proposta visa transformar os termos das atuais regulamentações, num cenário de crescente hegemonia do modelo biomédico de definição de protocolos éticos em pesquisa no Brasil.

Na minuta formulada pelo GT, além de destacar e garantir que a ética em pesquisa em Ciências Humanas e Sociais implica o respeito e garantia do pleno exercício dos direitos aos participantes, a minuta considera que a ética: “é uma construção humana, portanto, histórica social e cultural” (ABANT, 2014, p. 1). Considera também que as Ciências Humanas e Sociais têm especificidades na suas concepções e práticas de pesquisa, na medida em que nelas prevalece uma concepção plural de ciência. A minuta define também o próprio conceito de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais:

XIII - pesquisa em ciências humanas e sociais: aquela que se voltam para o conhecimento e compreensão das condições, existência e vivência das pessoas e dos grupos, em suas relações sociais, seus valores culturais, suas ordenações políticas e suas formas de subjetividade e comunicação, de forma direta ou indireta. (ABANT, 2014, p. 3).

Por fim, a partir do trabalho desenvolvido, é possível destacar que tais modos de engajamento mostram que não há recusa da revisão ética na Antropologia Social; a busca é por uma ampliação dos termos da configuração da “ética” e um trabalho para sua reinserção política. Fundamentalmente, porém, no final de janeiro de 2015, a CONEP rejeitou formalmente a minuta da proposta elaborada pelo GT estabelecido pela própria Comissão, gerando um cenário bastante conflitante para os pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais, que continuam lutando para que suas especificidades sejam reconhecidas e respeitadas.

Nessa “luta”, talvez fosse pertinente considerar a constante necessidade de ampliar o círculo de interlocutores no debate sobre ética: além da participação da “comunidade” nos CEPs, tornar o

debate sobre ética e pesquisa extrapolar os muros da universidade. Pretende-se também, por meio desse procedimento, um certo modelo de “ciência” mais excludente e elitista, ao mesmo tempo em que as disciplinas que trabalham com pesquisa qualitativa possam se alimentar de demandas éticas que desafiam suas disciplinas. Além disso, é importante atentar para a ética como dimensão contingente, relacional e não dada por uma comunidade estável de profissionais e paradigmas, mas por negociações complexas e situadas que envolvem diversos interlocutores. É, em suma, a necessária acentuação do aspecto político da ética em pesquisa, o que implica complexidade e cautela em sua consideração.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. Fórum de Associação das Ciências Humanas, Sociais e Ciências Sociais Aplicadas. **Minuta da Proposta de Resolução Complementar à 466/12, 2014**. Disponível em: <Disponível em: <http://www.portal.abant.org.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa-nas-ciencias-humanas> >. Disponível em: 28 jan. 2015.

» <http://www.portal.abant.org.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa-nas-ciencias-humanas>

BEVILAQUA, C. Ética e planos de regulamentação da pesquisa: princípios gerais, procedimentos contextuais. In: FLEISCHER, S.; SCHUCH, P. (Org.). Ética e regulamentação na pesquisa antropológica Brasília: Ed. UnB; Letras Livres, 2010. p. 71-90.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 196, de 10 out. 1996. Diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Resolução nº 466, de 12 dez 2012.** Brasília-DF, 2012(a).

BRASIL. Ministério da Saúde. **Plataforma Brasil.** Brasília-DF, 2012(b). Disponível em: <Disponível em: <http://plataformabrasil.saude.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRAZ, C. **Algumas reflexões sobre as tensões entre antropologia, sexualidade e a regulamentação de pesquisa em/com seres humanos.** In: LIMA, T. (Org.). Dossiê Ciclo de Estudos e Debates: Procedimentos Éticos e a Pesquisa Antropológica. Goiânia: PPGAS/UFG, 2013, p. 40-45.

CARDOSO DE OLIVEIRA, L. R. **Pesquisa em versus pesquisas com seres humanos.** In: VICTORA, C. et al. (Org.). Antropologia e ética: o debate atual no Brasil Niterói: EdUFF-ABA, 2004. p. 33-44.

CODE OF COMMUNITY HEALTH RIGHTS. Rev. Inst. Med. trop, v. 28, n. 4, p. 278-278, São Paulo, 1986.

DINIZ, D. **A Pesquisa Social e os Comitês de Ética no Brasil.** In: FLEISCHER, S.; SCHUCH, P. (Org.). Ética e Regulamentação na Pesquisa Antropológica. Brasília: EdUnB/Letras Livres, 2010. p. 183-192.

DINIZ, D. et al. (Org.) **Ética na pesquisa Temas globais.**, Brasília: EdUnB/Letras Livres 2005. 217p.

DINIZ, D.; GUILLEM, D. Feminismo, bioética e vulnerabilidade. Revista Estudos Feministas, n. 1, p. 237-244, 2000.

DUARTE, L. F. D. **Ética de pesquisa e “correção política” em Antropologia.** In: VICTORA, C. et al (Org.). Antropologia e ética: o debate atual no Brasil., Niterói: EdUFF-ABA 2004. p. 25-130.

CAPÍTULO 18

BIG DATA, BLOCKCHAIN E EDUCAÇÃO, VIABILIDADES PARA O FUTURO

Luciano Bruno Gomes de Medeiro¹
Alexandre André Neto²

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade World University Ecumenical
² Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade World University Ecumenical

RESUMO

A tecnologia da informação e comunicação está transformando drasticamente o mundo de forma muito veloz com a inserção de diversos dispositivos conectados, gerando e armazenando diversos tipos de dados. No mundo educacional, há uma infinidade de dados que podem ser explorados, neste contexto, desenvolver ferramentas voltadas para extração informações a partir do Big Data, fomentando o conhecimento no processo de tomada de Decisão, tais como: metodologia, notas nas disciplinas, frequência, e disciplinas cursadas, trancadas, reprovadas e evadidas. Diante deste contexto, o objetivo deste artigo é evidenciar as principais usabilidades e viabilidades do uso de big data e blockchain na área educacional, apresentado o conceito de big data e blockchain, com ênfase em seu uso nos processos de ensino aprendizagem. Serão apresentados seus benefícios, usos atuais e desafios em sua implementação no contexto da educação. Assim almeja-se propagar essa tendência para que seja possível iniciar futuras discussões sobre o uso da tecnologia como apoio a melhoria da educação do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: educação, blockchain, big data, analytics.

1. INTRODUÇÃO

O Big Data é o fator preponderante na evolução tecnológica na qual estamos acompanhando em Data Science, Machine Learning e Inteligência Artificial nesses últimos anos. É improvável nos dias atuais, imaginar grandes empresas que não adotaram ou estejam preste a adotar soluções em Big Data a fim de impulsionar os negócios. Paralelamente, uma outra tecnologia vem inovando a maneira como é realizado algumas das transações financeiras em todo o mundo, nesse sentido o Blockchain, possibilita milhares de oportunidades no campo

de Big Data e Educação. No ambiente educacional, o Blockchain, poderá ser utilizado de diversas maneiras, proporcionando aos alunos, professores e as instituições educacionais diversas funcionalidades, a fim de oferecer mais agilidade e segurança nas inter-relações acadêmicas oferecidas, para tanto é extremamente necessário o entendimento sobre o que é Dado, Informação, Conhecimento e Sabedoria.

2. METODOLOGIA

Foi utilizado como método de pesquisa bibliográfica o Estado da Arte, que objetiva:

Mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002).

Realizou-se a busca por publicações que contemplassem a temática SOBRE Big Data e Blockchain na educação. As bases de referência de dados foram Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>), Scientific Electronic Library Online - Scielo (<http://scielo.org/php/index.php>) e no portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes (<http://periodicos.capes.gov.br/>), combinando os descritores: big data e educação e blockchain e educação, sem aspas, no intervalo de 2010 a 2022. Após a leitura dos resumos de 50 produções, foram selecionadas somente aquelas em cujo conteúdo ocorrera relato de big data e educação e blockchain e educação, além dos termos big data e

blockchain separados da palavra educação. Foram então selecionadas 08 produções, que compuseram este estudo.

A partir da leitura dos resumos, montou-se um banco de dados com as principais informações colhidas. Preliminarmente buscou-se verificar os seguintes itens: título, primeiro autor, especificação e ano da publicação. Foram analisadas as publicações que trataram das temáticas: big data e educação e blockchain e educação como temática principal. Como o número de publicações ainda é escasso, dessa forma, foram incluídos os trabalhos que mencionaram o assunto apenas como parte secundária. Após o levantamento das produções procedeu-se à leitura. Para compreensão do conteúdo dos estudos, foram lidos todos os artigos. Dissertações, teses, trabalhos de conclusão de curso e relatório de iniciação científica e artigos na internet, por se tratarem de estudos de maior volume de conteúdo, selecionou-se para a leitura apenas os segmentos que apresentavam contribuição para este estudo. Dessa forma, foram lidos os resumos, a metodologia, resultados e conclusões.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Estamos vivendo em uma era em que somos expostos diariamente a uma gama gigantesca de dados e para compreendê-los é preciso fazer a hierarquização e interpretação da informação. Assim para Martins (2020), surgiu o termo Pirâmide do Conhecimento, ou como também é conhecida, a Hierarquia DIKW (Data-Information-Knowledge-Wisdom). A pirâmide do conhecimento é uma hierarquia de conceitos muito utilizada na análise de dados, ciências da informação, arquivologia e gestão da informação. Um dos primeiros pesquisadores que estudou sobre o tema foi Russel Ackoff, na década de 1980.



Figura 1 Representação da Pirâmide do conhecimento de Ackoff, adaptado de Martins (2020).

3.1 DADO, INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO E SABEDORIA

3.1.1 DADO

Muitas vezes a palavra dados ser muito utilizada para se referir a informações, estes dois conceitos possuem diferentes significados em Tecnologia da Informação (TI). Então, o que são dados?

Para Rocha (2021) Dados são registros, fatos brutos coletados que não possuem qualquer significado, contexto ou nexos com a realidade.

Um dado pode ser uma letra, um número, uma palavra, bem como conjuntos de números e vocábulos desorganizados, o qual não transmite nenhuma informação ou conhecimento.

Setzer (2015) define dado como uma sequência de símbolos quantificados ou quantificáveis. Quantificável significa que algo pode ser quantificado e depois reproduzido sem que se perceba a diferença para com o original. Portanto, um texto é um dado. Também são

dados fotos, figuras, sons gravados e animação, pois todos podem ser quantificados ao serem introduzidos em um computador, a ponto de se ter eventualmente dificuldade de distinguir a sua reprodução com o original. É muito importante notar-se que, mesmo se incompreensível para o leitor, qualquer texto constitui um dado ou uma sequência de dados.

3.1.2 INFORMAÇÃO

No momento em que os dados são estruturados, organizados, processados, contextualizados ou interpretados, há a geração automática de informação.

Assim, quando um ou um conjunto de dados são tratados, de modo a transmitir uma mensagem dentro de um contexto real, temos as informações, as quais são providas de propósito, significado e relevância, podendo ser utilizadas pelo ser humano durante a tomada de decisão, por meio da sua compreensão e análise (ROCHA, 2021).

Informação é uma abstração informal (isto é, não pode ser formalizada através de uma teoria lógica ou matemática), que está na mente de alguém, representando algo significativo para essa pessoa (SETZER 2015). Assim fica fácil perceber que isso não é uma definição, é uma caracterização, porque “algo”, “significativo” e “alguém” não estão bem definidos. Como por exemplo, a frase “Estudar sobre Natal é fascinante” é um exemplo de informação – desde que seja lida ou ouvida por alguém, desde que “Natal” signifique para essa pessoa a capital da do Estado do Rio Grande do Norte (supondo-se que o autor da frase queria referir-se a essa cidade) e “fascinante” tenha a qualidade usual e intuitiva associada com essa palavra.

Dessa forma, se a representação da informação for feita por meio de dados, como na frase sobre Natal, pode ser armazenada

em um computador. Mas, atenção, o que é armazenado na máquina não é a informação, mas a sua representação em forma de dados. Essa representação pode ser transformada pela máquina, como na formatação de um texto, o que seria uma transformação sintática. A máquina não pode mudar o significado a partir deste, já que ele depende de uma pessoa que possui a informação. Obviamente, a máquina pode embaralhar os dados de modo que eles passem a ser ininteligíveis pela pessoa que os recebe, deixando de ser informação para essa pessoa (SETZER 2015). Além disso, é possível modificar a representação de uma informação de modo que mude de informação para quem a recebe (por exemplo, o computador pode mudar o nome da cidade de Natal para João Pessoa). Houve mudança no significado para o receptor, mas no computador a alteração foi puramente sintática, uma manipulação matemática de dados. Não obstante é impossível processar informação diretamente em um computador. Para isso é necessário reduzi-la a dados. No exemplo, “fascinante” teria que ser quantificado, usando-se por exemplo uma escala de números. Para um receptor humano, essa informação teria sido reduzida a um dado, que ele poderia interpretar como informação facilmente.

3.1.3 CONHECIMENTO

O conhecimento é gerado através da habilidade em analisar as informações encontradas. Em outras palavras, o conhecimento acontece quando as informações são integradas e processadas, sendo que, através da análise do todo, podem ser encontradas determinadas conclusões (ROCHA, 2021).

O conhecimento pode ser dividido em dois tipos, o tácito e o explícito: O conhecimento tácito é considerado como sendo aquele gerado através da experiência e não por meio de palavras escritas.

Ele é adquirido através da prática, sendo ele empírico e de difícil transmissão.

Já o conhecimento explícito é aquele codificado, formal, baseado na teoria e transmitido de forma sequencial e estruturada, geralmente por meio da escrita. Ele pode ser facilmente transmitido ou explicado.

Conhecimento é caracterizado por Setzer (2015) como uma abstração interior, pessoal, de algo que foi experimentado, vivenciado, por alguém. Continuando o exemplo, alguém tem algum conhecimento de Natal somente se a visitou.

Nesse sentido, o conhecimento não pode ser descrito; o que se descreve é a informação (se entendida pelo receptor), ou o dado. Também não depende apenas de uma interpretação pessoal, como a informação, pois requer uma vivência do objeto do conhecimento. Assim, o conhecimento está no âmbito puramente subjetivo do homem. Parte da diferença entre estes reside no fato de um ser humano poder estar consciente de seu próprio conhecimento, sendo capaz de descrevê-lo parcial e conceitualmente em termos de informação.

3.1.4 SABEDORIA

A Sabedoria é a aplicação do conhecimento, ou seja, quais ações podem ser tomadas através do conhecimento que foi anteriormente adquirido.

Segundo Rocha (2021) A inteligência é considerada uma qualidade puramente humana, sendo ela baseada na experiência, bem como na intuição. Diferentes pessoas, de posse do mesmo conhecimento, podem tomar diferentes decisões, pois cada indivíduo possui a sua inteligência.

3.2 BIG DATA

Com os avanços, a facilidade de acesso e conseqüentemente o uso massivo das Tecnologias da Informação e Comunicação influenciam o comportamento de um coletivo social. Esse acontecimento provoca amplos debates nos mais diversos campos e principalmente da Ciência da Informação no que tange, principalmente, a utilização dos dados, informação e conhecimento gerados a partir dos rastros digitais produzidos por dispositivos computacionais (redes sociais, celulares, TVs digitais, Smartwatch, cartões de crédito, sensores de vários tipos, etc.). Nesse sentido, admite-se a necessidade de um espaço interdisciplinar para discutir questões polêmicas sobre informação, conhecimento e ação autônoma, relacionando-as com o fenômeno tecnológico denominado Big Data (Eiica, 2019 apud Rautenberg e do Carmo, 2020).

Embora, habitualmente o termo Big Data encontre-se associada a grandes volumes de dados, formalmente a sua definição é baseada em um conjunto de três a cinco “Vs”. Primeiramente, a definição para o uso dos “Vs” é de dados produzidos com volume, velocidade e variedade. Os dois “Vs” adicionais, aparecem outras definições: veracidade e valor (AMARAL, 2016). Contudo, para Akhtar, 2018, apud Rautenberg e do Carmo, 2020), apontam a existência do 6º “V”, que configuraria o termo “Variabilidade”, tornando assim a existência dos 6Vs (Figura 2).



Figura 2 Representação dos 6"Vs" do Big Data Akhtar, 2018, apud Rautenberg e do Carmo, 2020)

Ao falarmos de Big Data não se trata exclusivamente do ponto de vista tecnológico, apesar dessa informação ser verdadeira, Segundo (AMARAL 2016), o Big Data envolve o uso de diversos tipos de conceitos e tecnologias, tais como: computação nas nuvens, virtualização, internet, estatística, infraestrutura, armazenamento, processamento, governança e gestão de projetos.

3.3 BLOCKCHAIN

A terminologia blockchain tem sua origem em 2008, quando um autor desconhecido de pseudônimo Satoshi Nakamoto publicou o documento intitulado "Bitcoin: A Peer-To--Peer Electronic Cash System" em uma lista de discussão na internet. Este documento demonstra uma combinação de diversas formulações relacionadas à computação que permitem realizar pagamentos on-line sem a exigência de uma terceira parte confiável: redes peer-to-peer (P2P), criptografia, assinatura digital, funções hash e ponteiros de hash, além de outras inovações.

A criptomoeda Bitcoin é a primeira e mais divulgada aplicação baseada em tecnologia de Blockchain, entretanto os conceitos não devem ser confundidos. A blockchain é um conceito tecnológico,

enquanto o Bitcoin é um dos casos de uso para um tipo específico de uso da tecnologia blockchain. O termo blockchain não foi mencionado explicitamente no artigo elaborado e compartilhado por Nakamoto, mas o conceito de uma estrutura encadeada de hashes criptográficos (ou resumos criptográficos), na qual cada elemento faz referência ao hash do bloco anterior, surgiu no artigo original do Bitcoin (TCU, 2020).

É imprescindível perceber que a blockchain do Bitcoin proposta por Nakamoto só possibilitava transações monetárias. Assim, não havia como acrescentar condições mais elaboradas a essas transações.

Com o suporte para contratos inteligentes (em inglês, Smart Contracts), alçou-se a um novo patamar a tecnologia blockchain, uma vez que agora era possível executar, de forma autônoma e confiável, um código (ou programa) acordado previamente por duas ou mais partes.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a tecnologia blockchain é uma forma de tecnologia distribuída de livro-razão, a qual atua como um registro (uma lista) aberto e autenticado de transações de uma parte para outra (ou múltiplas partes), que não são armazenadas por uma autoridade central (TCU, 2020).

Em vez disso, cada usuário armazena uma cópia local do livro-razão, executando um software blockchain conectado a uma rede blockchain – também conhecido como nó.

Ao invés de uma autoridade central manter exclusivamente a base de dados, todos os nós têm uma cópia do livro-razão, sendo que as atualizações do livro-razão Blockchain são propagadas através da rede em minutos ou segundos.

Sob um aspecto mais técnico, uma blockchain é uma estrutura de dados que armazena transações organizadas em blocos, os quais são encadeados sequencialmente, servindo como um sistema de registros distribuído. Cada bloco é dividido em duas partes: cabeçalho e dados. O cabeçalho inclui metadados como um número único que referência o bloco, o horário de criação do bloco e um apontador para o hash do bloco anterior, além do hash próprio do bloco. Os dados geralmente incluem uma lista de transações válidas e os endereços das partes, de modo que é possível associar uma transação às partes envolvidas (origem e destino). A figura abaixo ilustra como os blocos são sequenciados na blockchain.

3.4 EDUCAÇÃO

Assim como as redes sociais e comércios virtuais utilizam suas informações para indicar os produtos certos para você, plataformas de tecnologia educacional devem explorar dados com o objetivo de acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos estudantes. Esse é o apogeu do big data na educação: a proporção que um aluno estuda e completa exercícios, tarefas e roteiros em uma plataforma online, o sistema consegue identificar os assuntos que ele detém conhecimento, as lacunas na aprendizagem e até mesmo sugerir roteiros de estudo que se adequem às suas dificuldades e tempo que dedica para cada disciplina.

A aplicação do big data em educação tem o potencial de alterar fundamentalmente o modo como a aprendizagem e o ensino ocorrem. Desta forma essa mudança traz implicações sociais, políticas e financeiras. Além disso, várias questões precisam ser discutidas sobre a tecnologia e seu impacto na sociedade.

Para Jacques Gonnet (2004), a termo educação aparece a ideia de “alimento”. Uma contribuição necessária e enriquecedora para a criança como para o adulto. Mas esse alimento, qual é? Como apreciá-lo? Como transmiti-lo? Como se fabrica? Assim, segundo os centros de interesse, abordar-se-á a educação a partir de várias expectativas, notadamente:

– Quais, entre seus valores e seus costumes, uma sociedade busca promover?

– Quais conteúdos serão privilegiados na transmissão dos conhecimentos?

– Quais meios serão utilizados par atingir estes objetivos?

A sociedade está sendo transformada de maneira extraordinária pelas tecnologias emergentes como Data Science, Machine Learning e Inteligência Artificial. O modo como vivemos e trabalhamos, o que fazemos nas horas de lazer e a natureza das relações humanas estão sofrendo mudanças consideráveis. Não obstante essas mudanças ainda estejam no início, não se assemelha ao que está por vir.

O mundo da educação será muito diferente: o que os alunos e professores fazem, quando e onde a aprendizagem ocorre, a natureza das experiências educacionais. A escola, como hoje conhecemos, será transformada de forma radical; quase todos estarão constantemente aprendendo, continuamente engajados em algum modo de aprendizagem, formal ou informal. (KEARSLEY, 2011).

As soluções de outros mercados podem ser úteis para o contexto educacional, já que os recursos tecnológicos são eficientes para diversos processos. O blockchain na educação é um exemplo do aproveitamento de uma ferramenta do mercado financeiro no ambiente de ensino (LYCEUM, 2021).

O mundo corporativo educacional pode aproveitar essa tecnologia de diversas maneiras. O uso diversificado do blockchain é capaz de ofertar diversas funcionalidades para as instituições e para os alunos.

O uso de blockchain permite que diplomas e certificados sejam emitidos e validados por meio da internet, em qualquer parte do planeta e sem a necessidade de um documento físico. Assim, facilitando a conferência e validação de documentos oficiais, agilizando vida dos alunos e também de empresas interessadas nos estudantes, já que o processo de seleção é agilizado e a probabilidade de fraudes são quase nulas.

Outra forma de uso dessa tecnologia é nos pagamentos dos alunos para a instituição podem ser um setor problemático, devido à burocracia e ao grande número de fraudes. Blockchains permitem a emissão de vouchers criptografados, que podem ser usados como créditos financeiros, facilitando a transação e trazendo mais segurança (LYCEUM, 2021).

Os dados de uma instituição seja ela da área educacional ou não, precisam ser guardadas de forma segura, uma vez que muitas delas podem ser sigilosas. A tecnologia blockchain contribui para aumentar a segurança no armazenamento de informações, como resultados de um vestibular por exemplo. Uma vez inseridas as informações no blockchain, não haverá a possibilidade desse conteúdo ser alterado ou invadido sem o consentimento do responsável, o proprietário da informação consequentemente a confiança entre alunos e instituição é reforçada, já que a organização garante a confiabilidade de seus dados.

Através do blockchain a substituição o papel é viável e possível, pois ele permite a desmaterialização de documentos, suprimindo assim o risco de invasão, falsificação ou perda de documentos e registros

importantes. Não obstante, contribui para a economia de custos de armazenamento e diminuição de utilização do espaço físico.

Existe a possibilidade de utilizar esse recurso para o registro permanente de toda a vida acadêmica dos alunos, agrupando informações como histórico escolar: notas, faltas, e outras informações que são inerentes a vida estudantil. Dessa forma, é possível diminuir o número de falsificações e fraudes, pois com o uso dessa tecnologia a alteração ou perda desses documentos não acontecem com facilidade.

Além disso, o blockchain possibilita a transferência do aluno para outro curso até mesmo para outras instituições de ensino, já que é preciso apenas repassar a chave de acesso ao perfil do estudante para que todas as informações sejam acessadas e, caso necessário, atualizadas (LYCEUM, 2021).

Com o blockchain, facilita o acesso a materiais originais e diminuindo a distribuição indevida de artigos plagiados ou que não respeitem as regras propriedade intelectual e comercial. Pois ao adquirir e baixar qualquer documento qualquer pessoa terá acesso aos dados de registro como: autor, data dentre outros dados sobre a autoria e autenticação de cada documento, já que essa informação será registrada automaticamente com o seu envio.

4. APLICAÇÕES

A aplicação de big data e inteligência artificial no setor da educacional apresenta inúmeras oportunidades nunca visto antes para os pais, educadores e gestores, dando-lhes uma compreensão mais analítica do processo educacional do alunado. Universidades, faculdades, escolas, entre outras instituições de educação mantem armazenado grandes quantidades de dados relacionados a alunos e professores. Para Lars Janér (2019) Esses dados podem ser analisados

para obter insights, melhorando a eficiência das instituições educacionais. Existem diversas plataformas, que incluem desde ferramentas como caixas de perguntas, enquetes e simulados on-line para coletar informações, que permitem cruzar informações de diferentes fontes na produção dos relatórios e dashboards.

Os gerenciadores de conteúdo escolar estão presentes na realidade de várias escolas. Com eles, as instituições conseguem saber a que horas o aluno acessa a ferramenta, quais matérias ele busca, com quem se comunica, por quanto tempo utiliza o programa. Essas informações podem ser relacionadas com outros elementos, como o aproveitamento escolar do estudante (GRINBERGAS, 2015).

O uso de técnicas em big data e analytics dará suporte aos gestores em números e gráficos consistentes para a tomada de decisão acertada e prévia, não esperando o resultado de provas e testes e suas respectivas notas, que apontem se os alunos estão assimilando os conteúdos, o docente e o coordenador pedagógico já conseguem preparar suas próximas aulas com base no feedback que teve em sala. Podemos usar como exemplo: ao final de uma aula, o professor lança um questionário e rapidamente consegue avaliar o quanto daquele conceito foi adquirido. Na próxima aula, já estará preparado para reforçar o que foi a maior dificuldade em cada turma.

Melhoria no desempenho dos alunos

O desempenho dos alunos é geralmente referenciado ao final de uma avaliação e ou tarefa, a maioria das plataformas capta os dados, processa as informações e gera relatórios das avaliações, com o uso dessa tecnologia é possível monitorar os caminhos percorridos individualmente por cada aluno, baseando-se em dados em tempo real e direcionar o melhor caminho baseando-se em suas aquisições educacionais aprendidas anteriormente.

Com o big data no setor de educação, é possível monitorar as ações dos alunos, como o tempo eles levam para responder a uma pergunta, quais fontes eles usam para a preparação para o exame e quais perguntas deixam de responder (JANÉR 2019).

Orientação na vida profissional

Uma busca analítica e avaliativa do perfil de cada aluno, deve assessorar professores e orientadores a mapear os interesses e desinteresses de forma individual afim de gerar relatórios e apontamentos quais áreas afins cada qual se identifica.

O big data também pode ser usado para monitorar o desempenho dos alunos sua atividade profissional, depois de eles se formarem na faculdade. Isso também ajudaria os futuros alunos a escolher os cursos com melhor reputação no mercado de trabalho (JANÉR 2019).

Personalização dos programas de ensino

Usando ferramentas de Data Science as organizações educacionais podem desenvolver personalização individual para cada indivíduo.

Segundo Janèr (2019) com o uso de técnicas de analytics, instituições e ensino podem criar programas personalizados, mesmo em grandes universidades. Isto se dá graças ao “aprendizado combinado” - uma combinação de aulas on-line e off-line. Essa ferramenta dá aos alunos a oportunidade de acompanhar as aulas nas quais eles estão interessados, além de poderem seguir seu próprio ritmo de aprendizado.

Feedback aos educadores e coordenadores pedagógicos

Uma plataforma educacional fundamentada em dados analíticos ajuda os coordenadores pedagógicos e professores na

preparação de atividades escolares de acordo com individualização e capacidades de cada aluno, em vez de recomendar um mesmo conteúdo para todos de uma turma, é possível fazer indicações específicas para cada um, o processo de aprendizagem, a preferência e o desempenho dos alunos. Os professores podem obter feedback imediato sobre o conteúdo ministrado, o que tende a produzir impactos positivos no desempenho no alunado e consequentemente de toda a instituição de ensino.

Combate à evasão escolar

Para Medeiros e Padilha (2018) a evasão ainda é um grande problema nas escolas do Brasil. São diversas as dificuldades para resolver este problema que, há anos, se alastra em nosso país, principalmente, principalmente sobre as causas fundamentais da evasão escolar. Contudo, contribuindo para a problemática, existem limites a serem rompidos, seja por parte do alunado seja por parte da escola em lidar com tais questões.

Com o uso das técnicas de análise e Big Data também são aliadas na gestão escolar e podem ser empregadas com os mais diversos fins, inclusive para controlar a evasão escolar. Com um acompanhamento constante dos resultados de cada aluno, as taxas de evasão nas instituições de educação tendem a cair, por meio da análise estatística de determinados dados, somos capazes de dizer à instituição quais alunos estão propensos a abandonar o curso, antes mesmo que o problema se manifeste. Isso possibilita à escola fazer um trabalho de retenção proativo, e mais do que isso, saber quais ações de retenção são eficazes para cada aluno ao contrário do que se pode pensar, o uso de big data tem o potencial de aumentar o grau de engajamento e o aproveitamento dos alunos. Através de analytics, os professores podem identificar o nível de interesse gerado por uma

matéria ou um recurso educacional, seja ele um vídeo, um texto e ou um infográfico (JANÉR 2019).

A educação está passando por uma transformação profunda e nos próximos anos esta situação irá aumentar exponencialmente. O uso de analytics e inteligência artificial será, com certeza, uma ferramenta indispensável nas escolas e universidades do futuro. Caberá aos profissionais em educação tirar o melhor proveito possível dessas tecnologias em sala de aula e em todos os setores educacionais.

Para Scaico et al (2014) Dispor de mais conhecimentos sobre o processo de ensinar e aprender é importante para possibilitar que as instituições de ensino melhorem seus modelos de gestão de aprendizagem, de avaliação, construam novas práticas de ensino e discutam mais as políticas educacionais existentes. A utilização de big data na educação através do incentivo de governos, universidades e empresas pode estabelecer novas tecnologias, ferramentas e recursos que são capazes de apoiar uma cultura orientada ao conhecimento, à eficiência, à aprendizagem adaptativa e personalizada e promotora de novas experiências de aprendizagem capazes de melhorar a maneira como os professores ensinam, os estudantes aprendem e a escola funciona.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o advento das tecnologias, telecomunicações e Internet, tem-se produzido inúmeras bases de dados para os mais variados domínios. Este fato vem acelerando o uso massivo dessas tecnologias por todas as pessoas e em todo o mundo, acelerando assim a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação também na área educacional.

Para Almeida (2017 apud Simão 2018), o uso de Blockchain é suficiente para combater de fraude em histórico escolar e diplomas, esses são frequentemente noticiados em jornais e pelas mídias eletrônicas. Há relatos sobre a gravidade de fatos nas esferas públicas, como na reportagem do site G1, no qual a procuradora do caso conclui que houve desperdício de dinheiro público, por incapacidade de profissionais e também destaca que investimentos em novas tecnologias na área da educação são necessárias, fundamentais e justificáveis pois os gastos para apurar fraudes podem ser superiores e não solucionam o problema.

Além das constatações reveladas na discursão dos trabalhos a luz do método, apresentadas na seção anterior, podemos relacioná-las com as informações sobre o aprendizado com suporte ao Big Data, para apontar potencialidades, direções, e cuidados ao implantar o Big Data como ferramenta inovadora e efetiva para auxiliar no ensino e aprendizagem em todos os níveis educacionais onde a personalização do ensino, garantindo a aprendizagem dos alunos de acordo com suas necessidades. Isso é possível da seguinte forma: o Big Data coleta dados e estatísticas dos alunos, aplicativos escolares e na web onde há: notas, frequência dentre outras informações, e essas informações são analisadas a fim de criar técnicas de ensino adaptativo.

É evidente que, a coleta dos dados é apenas o primeiro passo rumo a essa personalização do ensino. Dessa forma, pesquisadores vêm trabalhando para criar ferramentas tecnológicas que utilizem os dados sobre os alunos para traçar caminhos de aprendizado que façam a diferença em sua formação acadêmica e profissional. O desafio está, exatamente, na tradução dos dados coletados para os professores e alunos. É através dessa análise dos dados que se tornará possível a tarefa de traçar planos de aprendizado personalizados.

Sabemos que, nem todo dado coletado será um dado relevante ou útil; daí a importância das organizações com acesso a grandes volumes de dados focarem naqueles mais importantes, que poderão ser utilizados e ajudarem nas tomadas de decisão. É necessário conhecer utilização dessas tecnologias para coletar e armazenar dados e que esses possam retornar algo de valor. Ao entender o sistema e compreender seus méritos, a extração de “informação” e posteriormente a “sabedoria” tornará a operação mais eficiente e lucrativa.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Fernando. **Introdução à Ciência de Dados: Mineração de Dados e Big Data**. 1ª. ed., 2016.

DATA, Noah. **Introduction to Blockchains & What It Means to Big Data**. Disponível em: <<https://www.datasciencecentral.com/introduction-to-blockchains-amp-what-it-means-to-big-data-1/>>. Acesso em: 24 nov. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

GONNET, Jacques. **Educação e Mídias**. 2004.

GRINBERGAS, Daniella. **Como o Big Data pode ser usado na educação**. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2015/11/04/como-o-big-data-pode-ser-usado-na-educacao/>>. Acesso em: 8 dez. 2021.

JANÉR, Lars. **5 formas que o big data transforma a educação**. Disponível em: <<https://itforum.com.br/noticias/5-formas-que-o-big-data-transforma-a-educacao/>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

KEARSLEY, Greg. **Educação On-Line: Aprendendo e Ensinando**. 2011.

LYCEUM, Equipe. **Blockchain na educação: o que é, como aplicar e quais as vantagens?** Disponível em: <<https://blog.lyceum.com.br/blockchain-na-educacao>>. Acesso em: 29 dez. 2021.

MARTINS, P. **A Pirâmide do Conhecimento e Hierarquia DIKW**. Disponível em: <<https://www.targetdata.com.br/higienizacao-e-enriquecimento-de-dados/piramide-do-conhecimento>>. Acesso em: 4 abr. 2020.

MATOS, David. **Big Data e as Oportunidades com Blockchain**. Disponível em: <<https://www.cienciaedados.com/big-data-e-as-oportunidades-com-blockchain/>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MEDEIROS, Luciano Bruno Gomes De; PADILHA, Thereza Patrícia Pereira. **MINERAÇÃO DE DADOS PARA DETECTAR EVASÃO ESCOLAR UTILIZANDO ALGORITMOS DE CLASSIFICAÇÃO**. CIET:EnPED, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/623>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

RAUTENBERG, Sandro; CARMO, Paulo Ricardo Viviurka do. **BIG DATA E CIÊNCIA DE DADOS: COMPLEMENTARIEDADE CONCEITUAL NO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO**. Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia (PBCIB), 2019. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/8315/5641>>. Acesso em: 6 abr. 2022.

RIBEIRO, Lucas; MENDIZABAL, Odorico. **Introdução à Blockchain e Contratos Inteligentes: Apostila para Iniciante**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/221495/RT-INE2021-1.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

ROCHA, Kássio Henrique Sobral. **Aprenda sobre Dado, Informação, Conhecimento e Inteligência em TI**. Disponível em: <<https://www.estrategiaconcursos.com.br/blog/dado-informacao-conhecimento-inteligencia/>>. Acesso em: 10 Nov. 2022.

SCAICO, Pasqueline & Queiroz, Ruy & Scaico, Alexandre. (2014). **O conceito big data na Educação**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/300116871_O_conceito_big_data_na_Educao/citation/download>. Acesso em: 05 dez. 2021.

SETZER, Valdemar W. **Dado, Informação, Conhecimento e Competência**. Disponível em: <<https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/dado-info.html>>. Acesso em: 04 dez. 2021.

SIMÃO, Guilherme Felipe, SILVA, Gustavo Gomes. **A tecnologia Blockchain aplicada à educação**. Disponível em: <<https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/517>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

TCU, Tribunal de Contas da União. **Blockchain: LEVANTAMENTO DA TECNOLOGIA**, 2020. Disponível em: <<https://portal.tcu.gov.br/levantamento-da-tecnologia-blockchain.htm>>. Acesso em: 2 nov. 2021.

CAPÍTULO 19

O PROCESSO DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NA EAD E/OU EDUCAÇÃO ONLINE

Benedito José de Queiroz¹

Demontier de Andrade Martins²

Sebastião Caio dos Santos Dantas³

1 Doutorando em ciências da Educação pela Ecumenical University

2 Doutorando em ciências da Educação pela Ecumenical University

3 Doutorando em ciências da Educação pela Ecumenical University

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir o processo de inclusão das pessoas com deficiências na Educação à Distância (EaD) e/ou Educação online, enquanto premissa para a promoção da cidadania e da educação inclusiva, numa perspectiva de equidade de acesso ao conhecimento das pessoas com deficiência e necessidades educacionais específicas, de modo a promover um contexto cultural inclusivo e de mudanças de atitudes (acessibilidade atitudinal) com eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. O estudo se constitui como revisão de literatura de natureza qualitativa, considerando produções de autores como Mantoan (2003; 2020), Machado et. al. (2021), Silva (2017), Santos (2009), Lorenzi (2013) e outros estudiosos que discutem a temática, buscando responder como se dá o processo de inclusão das pessoas com deficiências na EaD e/ou educação online? O estudo revela alguns avanços nas discussões teóricas, considerando a necessidade de superação de incertezas e desafios para a materialidade nas práticas cotidianas escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação à distância e/ou online. Educação inclusiva. Pessoas com deficiência(s).

INTRODUÇÃO

A educação brasileira vem definindo políticas de inclusão a serem materializadas nas instituições de ensino com a finalidade de eliminar barreiras arquitetônicas e atitudinais, enquanto possibilidade para implementação de práticas que aceitem e valorizem as diferenças culturais dos/nos diferentes contextos escolares.

As mudanças ocorridas na contemporaneidade modificaram os modos de atenção e tratamento dos estudantes com deficiência(s), no entanto, ainda encontramos posturas e práticas estereotipadas,

discriminatórias e preconceituosas, mesmo que a Constituição Federal do Brasil de 1988, assegure equidade de direitos educacionais a todos os cidadãos, conforme as aptidões e especificidades de cada estudante.

Nessa linha de raciocínio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96 assegura a todos o direito estudar na rede de ensino regular, tendo o sujeito deficiência ou não.

Nesse mesmo sentido, a Declaração de Salamanca, de 1994, explicita que as pessoas com necessidades especiais devem receber a mesma educação sem distinção em relação a suas limitações.

Mesmo diante de toda legislação e discussões teóricas que tratam dos processos de inclusão de pessoas com deficiência(s) no ensino regular em nosso país, é perceptível resistências no campo prático e/ou práticas destoantes que não garantem a qualidade necessária para o atendimento às necessidades específicas de cada estudante.

Na esteira das discussões Mantoan (2000, p. 3) diz que:

as grandes inovações estão, muitas vezes, na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades.

Nesse contexto, o uso de computadores, de celulares e a internet tornou-se comum nas escolas que ofertam os diferentes níveis de ensino; possibilitando múltiplos arranjos para o processo ensino-aprendizagem, com especial destaque na Educação à Distância (EaD) e/ou Educação online, que nas últimas décadas tem avançado significativamente, dada a dinamicidade nos processos de interação entre professores/estudantes e estudantes/estudantes com ou sem necessidades educacionais específicas, da flexibilidade metodológica e da autonomia dos estudantes na construção dos conhecimentos.

Nesse sentido fica evidente que a EaD e/ou Educação online além de se apresentar como expansão da democratização do ensino, tanto para os estudantes considerados “normais”, quanto para os estudantes com deficiência(s), vem permitindo romper fronteiras na construção do conhecimento, especialmente dos sujeitos que por razões diversas não podem estar presentes em um espaço físico, para participar do processo de ensino-aprendizagem, contando, portanto, com um ambiente virtual de aprendizagem, que permite a construção de conhecimentos, conforme os diferentes ritmos, singularidades e especificidades de cada estudante, de modo especial aos estudantes com deficiência(s).

Assim, se faz necessário levantamento e revisão bibliográfica sobre a temática, através de pesquisas em artigos e periódicos com publicações online, livros e ebooks; objetivando discutir o processo de inclusão das pessoas com deficiências na EaD e/ou Educação online, enquanto possibilidades de inclusão, procurando responder ao seguinte questionamento: como se dá o processo de inclusão das pessoas com deficiências na EaD e/ou educação online?

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA DISCUSSÃO PARA ALÉM DOS PADRÕES

A educação enquanto categoria de análise histórica e social requer um esforço intelectual crítico e contínuo, para sua compreensão no que tangem ao desvelamento de sua função social e seus contextos, considerando seus mecanismos de formação do pensamento, quase sempre empregados para atender a interesses do Estado e daqueles aos quais esta estrutura serve, visando garantir a perpetuação das condições ideais de manutenção da ordem.

Assim, a construção do que chamamos de política de educação é perpassada por fases que interseccionam momentos focados na

alfabetização funcional, na formação tecnicista e menos frequente no incentivo à formação universitária e a produção do conhecimento.

O desafio posto desde que a educação foi proposta a primeira vez ao primeiro indivíduo brasileiro não advindo da classe detentora dos meios de produção e reprodução do capital, é a democratização da educação, de modo a garantir a todos acesso, permanência, sucesso e qualidade necessária para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Quando se trata de inserção de indivíduos que destoem do padrão socialmente construído de normalidade, os desafios são aviltantes, visto que a concepção de normalidade e produtividade que interseccionam e transversaliza o próprio sentido das relações sociais macro, atinge em cheio o *modus operandi*, considerando que a escola foi criada para socialização do saber, a fim de formar sujeitos produtores, pessoas que não atendam integralmente a esse perfil, não deveriam ser aceitas, logo, quem não é capaz de produzir no ritmo, conforme os modelos e desenhos produtivos, são rechaçados e estigmatizados¹ enquanto indesejáveis.

Esse modo de pensar que Silva (2015) nomina de “fase da exclusão na história do estado moderno”, compreende para fins didáticos, o período entre o século XVI e XIX, nos quais indivíduos considerados deficientes deveriam ser institucionalizados e receber assistência em asilos, conventos e albergues, restando segregados do meio, isolado da sociedade produtiva.

Foi a partir do século XX, mais especificamente com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que pessoas com deficiência passam a gozar de uma presunção de direitos, dentre eles a educação, que passa a ser compreendida enquanto direito

¹ Considere-se o conceito de estigma como “a situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena” (GOFFMAN, 1981, p. 4).

universal, devendo a instrução ser oferecida gratuitamente, ao menos a instrução inicial.

A partir de então, muitos foram os movimentos visando a ampliação do acesso ao direito à educação, considerando as particularidades dos indivíduos, e sua inserção no processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva de formação integral.

Do final da década de 80 até os dias atuais, são vários os dispositivos legais que preconizam a ampliação do acesso à educação, dentre eles destacamos a Declaração Mundial de Educação para Todos², a Declaração de Santiago (1993)³, e a Declaração de Salamanca – Espanha⁴, essa última, considerada enquanto marco para defesa do direito à educação inclusiva, tendo em vista a primazia pelo acesso à educação de qualidade a todas as pessoas sejam elas com deficiência ou não.

Tendo em vista que as deliberações de Salamanca evidenciam a necessidade da observância das condições de acesso a todos os indivíduos, propunha ainda uma verdadeira reforma nas escolas, no sentido de torna-las acolhedoras e vivas, visando a necessidade de modificação para atendimento a todas as formas de dificuldade de acesso, sanando-as. Toma a cena a necessidade de atendimento individualizado e a exigência de inserção de educação especial intraescolar (FIRMINO, 2017).

No cenário brasileiro a perspectiva oriunda da Lei de Diretrizes e bases da Educação (Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996), bem como a construção da Política Nacional de Educação Especial (Decreto

2 Documento que sintetiza as diretrizes oriundas da Conferência Mundial de Educação para todos, realizada de 05 a 09 de março de 1990 em Jomtien (Tailândia), com representantes de 155 países, sob a convocação dos organismos das Nações Unidas e do Banco Mundial.

3 Elenca o acesso à educação enquanto condição fundante para superação das desigualdades sociais e econômicas.

4 Documento resultante das discussões da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada de 07 a 10 de julho de 1994, na cidade de Salamanca – Espanha, contando com a participação efetiva de representantes de 92 países. Promovida pela UNESCO, contou com o apoio de 25 organizações internacionais.

10.502, de 30 de setembro de 2020) apontam para a necessidade da evolução da abordagem dada pelo Estado no que se refere a inclusão efetiva para o acesso qualificado das pessoas com deficiência na educação pública, gratuita, e de qualidade, que qualifique e forme o indivíduo na perspectiva da promoção da cidadania plena.

Neste sentido, já em 2010, documentos do Ministério da Educação apontam para a necessidade de se reformular os espaços de produção de serviços educacionais, bem como as bases da oferta da escolarização em uma perspectiva da evidenciação da cidadania, por meio de uma reforma nos próprios sistemas de ensino e nas condições pelas quais os indivíduos acessam os ambientes que se dedicam ao ensino e aprendizagem.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação das barreiras arquitetônicas, urbanísticas na edificação – Incluindo instalações, equipamentos e mobiliários e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2010, p.25).

É inegável que ainda entram em cena as disputas de interesses oriundos do cenário político nacional, com adoção de estratégias diferenciadas que acabam gerando um *status* de descontinuidade na abordagem e no desenvolvimento de um projeto de educação inclusiva, integral, universal e equitativa, que seja capaz de gerar as transformações sociais, considerando o potencial das pessoas com deficiência(s).

Assim, defendemos que a inclusão requer fazeres plurais que possibilitam humanização, desconstrução de pré-julgamentos e noções prévias laceradas pelo estigma. Todavia, é preciso atentar para diversificação de atividades pedagógicas, de modo a atender

as especificidades e diferentes ritmos de aprendizagens de todos os estudantes, de modo especial os que têm deficiência.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E/OU EDUCAÇÃO ONLINE: ALGUMAS COMPREENSÕES

Os últimos anos tem sido marcado por rápidos avanços nas ciências e tecnologias, influenciando decisivamente no arranjo das políticas públicas educacionais, especialmente aquelas voltadas para o atendimento das crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Com ampla visão, Mantoan (2003) trata da inclusão educacional afirmando a necessidade de (re)organização do sistema educacional possibilitando que o ensino de qualquer nível ou modalidade considere que “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.” (ibid, p. 16).

Segundo Machado et. al. (2021) e Silva (2017) a EaD é uma modalidade de ensino que oferece aprendizagem de modo dinâmico com utilização de recursos tecnológicos, proporcionando às pessoas que não podem estar presentes em um espaço físico, múltiplas interações em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), com auxílio de outras tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), que possibilitam a construção de conhecimentos, troca de saberes entre professor/estudante e estudante/estudante com ou sem NEE, além de autonomia na administração do tempo de estudo, conforme o ritmo de aprendizagem de cada um.

Mesmo assim, a EaD não tem correspondido aos níveis ideias de democratização da educação para todos, visto que sua expansão não se deu do mesmo modo em todos os níveis de ensino, contemplando as especificidades das diferentes localidades e dos sujeitos que por razões diversas necessitam superar as barreiras que impedem o acesso à educação, de modo específico aqueles que apresentam NEE.

Nessa lógica, Furtado et al. (2008) e Silva (2017) argumentam que essa modalidade de ensino-aprendizagem se configura de extrema relevância para democratização e inclusão social de todos os sujeitos com ou sem NEE, trazendo perspectivas de novas e significativas aprendizagens, bem como, para a superação de barreiras de um sistema educacional ainda preconceituoso, excludente e tradicional.

Segundo Machado (2020) a exclusão escolar se manifesta de vários modos, quase sempre colocando o estudante como vilão, por não se encaixar nos padrões dos saberes e fazeres escolares. Para a autora, a escola atual está aberta aos diferentes grupos sociais, mas não aos “[...] novos conhecimentos, que não couberam, até, então dentro dela.” (ibid, p. 29). Daí depreendemos que a EaD e/ou educação online, como definido a seguir a partir das ideias de Santos (2009), se constituam como novos paradigmas de pensar e de fazer educação para todos.

Conforme preanunciamos, Santos (2009) afirma que vivenciamos nos dias atuais o contexto da educação online, proporcionada pela cibercultura. A autora afirma que “a educação online não é apenas uma evolução das gerações da EaD, mas um fenômeno da Cibercultura.” (ibid., p. 5659).

Continuando nessa linha de raciocínio Santos (2009) explicita que a Educação online potencializa o processo de ensino-aprendizagem tornando-o mais interativo através de suas interfaces de comunicação

síncronas e assíncronas, enquanto que a EaD em sua maioria, mantém a mesma lógica comunicacional da mídia de massa, centrada na pedagogia da transmissão e nos modelos de tutoria, que separa os sujeitos dos processos de criação dos objetos de conhecimento que constituem um desenho curricular emancipatório para todos os estudantes, sem quaisquer distinções.

Considerando o exposto, o modelo de Educação online defendido por Santos (2009) se apresenta mais promissor para atender as necessidades e singularidades dos estudantes com NEE, visto que o ciberespaço proporciona interconexão mundial entre computadores via internet, reunindo, integrando e redimensionando uma infinidade de artefatos digitais que através de ambiente virtual de aprendizagem (AVA), *softwares*, programas e aplicativos diversos possibilitam a construção do conhecimento em rede.

Nessa esteira de compreensão, Lorensi (2013) argumenta que as TDICs possibilitam a equidade do trabalho pedagógico, contribuindo para superação das barreiras de acessibilidade ao processo de ensino-aprendizagem, visto que proporciona aos estudantes com NEE artefatos digitais capazes de atender às diferentes limitações ou incapacidades, sejam elas de ordem física, visual, mental ou de natureza múltipla.

Essa assertiva vai ao encontro do que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) que em seu artigo 59, inciso I assegura aos estudantes com deficiência “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido Mantoan (2003, p.37) faz a seguinte afirmativa:

E certo que não se consegue predeterminar a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem construídos pelos alunos

nem facilitar/adaptar as atividades escolares para alguns, porque somos incapazes de prever, de antemão, as dificuldades e as facilidades que cada um poderá encontrar para realizá-las. Porque é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele pode regular o processo de construção intelectual.

Com isso a autora reafirma que há inúmeras possibilidades de organização para a acessibilidade e inclusão dos estudantes com NEE na EaD e/ou Educação online, o importante é desenvolver alternativas potencializadoras da aprendizagem dos estudantes com NEE, de modo a contribuir para sua criatividade e autonomia (MACHADO et.al., 2021).

Segundo Mantoan (2003, p.36) “O ensino individualizado/diferenciado para os alunos que apresentam déficits intelectuais e problemas de aprendizagem é uma solução que não corresponde aos princípios inclusivos, pois não podemos diferenciar um aluno pela sua deficiência [...]”.

A partir dos pressupostos teóricos de Mantoan (2003), Machado e Mantoan (2020), Santos (2009) e Machado et. al (2021) compreendemos que em qualquer nível ou modalidade de ensino a aprendizagem ocorre conforme os limites, as potencialidades e possibilidades de cada um. Para tanto é necessário a superação de barreiras físicas, arquitetônicas, de comunicação e atitudes, sendo a EaD e/ou educação online campo fecundo para a inclusão social e educacional dos estudantes que se encontram à margem do processo, especialmente aqueles com NEE.

Contudo, entendemos que estamos vivendo um novo paradigma do conhecimento proporcionado pela cibercultura e suas múltiplas interfaces e conexões que nos possibilitam tecer saberes nunca antes imagináveis, por se manterem isolados e distantes, com pouca ou nenhuma possibilidade de encontros, nos quais os estudantes pudessem se perceber como pessoas com competências

e habilidades múltiplas para aprender, para participar e colaborar com o desenvolvimento de uma sociedade equânime conforme suas capacidades (MANTOAN, 2003; MACHADO; MANTOAN, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na esteira de discussões sobre educação inclusiva no contexto da EAD e/ou online é percebível inúmeros desafios, se apresentando como principal a superação das barreiras atitudinais, que parecem superar as barreiras arquitetônicas, para alcançarmos melhoria e qualidade social desejável no atendimento às necessidades educacionais específicas.

A mudança de atitude desponta com urgência, uma vez que está diretamente relacionada com o espaço da subjetividade, da singularidade e pluralidade dos estudantes com ou sem deficiência, de modo que o status do “diferente” seja transformado em “normalidade”; visto que o diferente só se transformará em normal, através da eliminação dos preconceitos e discriminações construídos por cada um

Nessa lógica, entendemos que a EAD e/ou online se apresentam como princípios para a democratização da educação, especificamente no que tange aos direitos de acesso, permanência e sucesso das pessoas com deficiência, garantindo a estas o direito de aprender através de práticas pedagógicas flexíveis, com uso de recursos diversificados como o computador, o célula, a internet e demais artefatos tecnológicos, que possibilitam interações e/ou mediações pedagógicas síncronas e assíncronas, auxiliadas ou não por recursos da tecnologia assistiva, conforme às necessidades específicas de cada estudante.

Assim, inventar o cotidiano (CERTEAU, 1994) se apresenta como ponto de partida para todos os profissionais da educação colocarem em ação a capacidade criadora para inovar, romper velhos acordos, resistências e lugares padronizados na educação. Essa premissa se apresenta como determinante e promissora para a melhoria da qualidade da educação brasileira que se encontra tecida em meio as mudanças e diferentes nuances propostas pela política atual da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 73 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 abr. 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha

FURTADO, F. M. et al. O ensino à distância para portadores de necessidades especiais. *In: XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica; VIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação, 2008. Paraíba. Anais*. Universidade do Vale do Paraíba, Paraíba, 2008. Dis-

ponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivosEPG/EPG00379_02_O.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

FIRMINIO, Denis Correa. **Educação inclusiva**: a inserção escolar como processo de inclusão e exclusão. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/5415> Acesso em: 10 dez. 2021.

LORENSI, Vanise Mello. Educação à distância e tecnologias acessíveis: delineando contornos para a inclusão educacional. *In*: XI Congresso Nacional de Educação, 2013. Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2013/pdf/7912_4518.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras. **Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v.1, n.3, jun. 2000. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10633/ssoar-etd-2000-3-mantoan-educacao_para_todos_desafios.pdf? Acesso em 13 dez. 2021.

MACHADO, Rosângela. Diferença e educação: deslocamentos necessários. *In*: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **Educação e inclusão**: entendimentos proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020, p. 19-44.

MACHADO, Vilma. et. al. O desafio da educação a distância, para os alunos com necessidades especiais. **Ciênc. Gestão foco**, São Paulo, v. 2, 2021. Disponível em: <https://faculdadefatto.com.br/wp-content/uploads/2021/05/Artigo-5-2021-2.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EaD: um fenômeno da cibercultura. *In: X Congresso internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 2009, Braga. **Actas**. Braga: Universidade do Minho, 2009, p. 5658 – 5671. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

SILVA, Michela Melo da. O processo de inclusão nos cursos de EaD. **Revista Includere**, Universidade em Movimento: Educação, Diversidade e Práticas, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7406>. Acesso em: 13 ago. 2021.

SILVA, Francisca Rikaely Luciano da. **Educação inclusiva**: um estudo sobre o processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino em Campina Grande. 2015. 161p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - PPGSS) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande - PB. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br>. Acesso em: 21 nov. 2021.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 16, 17, 23, 24, 27, 45, 50, 61, 63, 64, 65, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 107, 108, 109, 113, 115, 116, 117, 118, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 133, 148, 153, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 185, 187, 193, 212, 217, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 232, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 268, 278, 279, 284, 285, 286, 293, 294, 296, 297, 298, 299, 300, 301

C

Conhecimento 2, 19, 26, 32, 33, 35, 36, 38, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 59, 60, 72, 73, 74, 82, 86, 87, 89, 90, 94, 95, 96, 103, 113, 115, 116, 117, 118, 122, 125, 127, 129, 131, 133, 147, 162, 163, 166, 181, 212, 217, 218, 221, 229, 235, 244, 252, 263, 268, 269, 270, 271, 273, 274, 275, 278, 285, 288, 289, 292, 294, 295, 300, 301

Criança 56, 57, 58, 59, 61, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 141, 146, 161, 168, 170, 173, 174, 183, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 279

D

Deficiência 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 38, 144, 177, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 194, 208, 259, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 301, 302

Desenvolvimento 17, 25, 35, 36, 42, 43, 47, 57, 59, 60, 63, 64, 69, 74, 80, 81, 83, 84, 88, 90, 97, 100, 101, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 122, 125, 128, 129, 140, 142, 145, 161, 166, 170, 186, 209, 229, 230, 232, 233, 234, 239, 240, 242, 243, 244, 246, 247, 250, 252, 256, 261, 278, 295, 297, 302

E

Educação 16, 19, 20, 24, 35, 45, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 70, 72, 73, 74, 76, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 96, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 122, 123, 124, 129, 138, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 162, 165, 169, 170, 175, 176, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 192, 193, 194, 195, 196, 204, 209, 210, 212, 213, 216, 218, 221, 223, 225, 227, 228, 229, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 242,

- 243, 245, 246, 247, 268, 269,
270, 278, 279, 281, 283, 284,
285, 286, 287, 288, 289, 292,
293, 294, 295, 296, 297, 299,
301, 302, 303, 304
- Educacional 17, 20, 46, 47, 56, 61,
68, 69, 80, 84, 94, 95, 96, 97,
101, 103, 104, 107, 152, 154,
160, 176, 180, 181, 195, 209,
210, 211, 219, 227, 228, 233,
234, 235, 241, 245, 268, 269,
278, 279, 280, 281, 283, 285,
298, 299, 301, 304
- Ensino 16, 17, 19, 20, 23, 25, 33,
35, 36, 38, 39, 40, 42, 47, 49,
50, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 80,
81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 90,
91, 93, 96, 97, 98, 99, 100,
103, 108, 109, 110, 113, 116,
117, 122, 123, 126, 129, 134,
138, 145, 147, 148, 151, 152,
153, 155, 156, 160, 162, 163,
164, 173, 181, 186, 187, 193,
194, 197, 198, 200, 204, 207,
209, 210, 212, 213, 215, 218,
219, 224, 225, 227, 228, 233,
236, 240, 243, 246, 268, 278,
279, 281, 283, 284, 285, 286,
292, 293, 294, 296, 297, 298,
299, 300, 301, 303, 305
- Escola 16, 17, 19, 24, 25, 51, 56,
75, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 89,
90, 91, 97, 109, 111, 112, 116,
124, 125, 126, 129, 130, 131,
134, 138, 139, 140, 145, 146,
148, 149, 150, 152, 153, 154,
155, 156, 160, 162, 164, 165,
166, 167, 169, 170, 171, 173,
174, 175, 176, 180, 181, 182,
185, 186, 187, 195, 197, 198,
200, 201, 202, 203, 210, 216,
228, 229, 230, 231, 232, 233,
234, 235, 236, 237, 241, 242,
243, 244, 245, 246, 247, 279,
284, 285, 295, 299
- F
- Formação 18, 19, 20, 27, 32, 33,
40, 44, 45, 58, 60, 68, 69, 70,
71, 73, 74, 75, 86, 90, 94, 96,
97, 98, 104, 108, 111, 115,
116, 119, 124, 126, 134, 143,
144, 145, 146, 147, 149, 150,
151, 152, 161, 162, 165, 167,
181, 203, 209, 227, 228, 234,
235, 236, 238, 242, 244, 246,
286, 294, 295, 296
- I
- Importância 24, 27, 35, 38, 44, 46,
50, 52, 53, 56, 61, 68, 81, 83,
87, 88, 89, 90, 101, 106, 107,
108, 110, 111, 112, 114, 115,
117, 118, 122, 123, 124, 126,
128, 129, 134, 143, 148, 154,
164, 172, 188, 200, 209, 211,
212, 225, 228, 231, 232, 233,
234, 235, 237, 239, 240, 241,
242, 243, 244, 248, 250, 253,
254, 262, 287
- Inclusão 17, 19, 20, 21, 24, 26, 89,
176, 180, 181, 182, 185, 186,
187, 188, 192, 209, 210, 213,
224, 230, 292, 293, 294, 297,
298, 299, 301, 304, 305
- L
- Leitura 38, 42, 43, 45, 57, 60, 61,
64, 76, 116, 122, 123, 124,
125, 126, 127, 128, 129, 130,
131, 132, 133, 134, 135, 217,

223, 269, 270

P

Pesquisa 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24,
26, 27, 30, 31, 32, 33, 37, 38,
42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49,
50, 51, 52, 53, 56, 68, 69, 85,
93, 95, 96, 97, 99, 101, 103,
104, 106, 108, 122, 123, 138,
140, 155, 156, 164, 191, 192,
193, 196, 197, 198, 204, 209,
221, 250, 251, 252, 254, 255,
256, 258, 259, 260, 261, 262,
263, 264, 265, 269

Processo 16, 17, 19, 20, 24, 26,
31, 34, 37, 39, 50, 51, 56, 57,
58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65,
69, 70, 77, 80, 81, 82, 83, 84,
85, 86, 87, 88, 89, 90, 95, 96,
97, 98, 99, 101, 102, 108, 109,
113, 115, 116, 117, 122, 123,
124, 125, 127, 130, 133, 138,
141, 145, 146, 147, 148, 151,
152, 153, 154, 161, 165, 166,
167, 169, 170, 173, 176, 187,
193, 196, 200, 212, 216, 217,
220, 227, 228, 231, 233, 234,
235, 236, 240, 241, 242, 243,
246, 251, 253, 254, 255, 256,
257, 258, 259, 268, 280, 281,
284, 285, 292, 293, 294, 296,
299, 300, 301, 304, 305

S

Sexualidade 138, 139, 140, 141,
142, 143, 144, 146, 147, 148,
149, 152, 154, 155, 156, 157,
158, 259, 260, 265

Sociedade 56, 57, 58, 70, 74, 80,
81, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 100,

101, 103, 109, 110, 123, 124,
129, 134, 139, 140, 141, 142,
143, 144, 145, 146, 161, 165,
168, 169, 170, 173, 180, 182,
183, 184, 187, 218, 228, 229,
230, 231, 232, 233, 234, 236,
237, 238, 239, 240, 241, 242,
244, 254, 260, 278, 279, 295,
302

V

Vida 19, 25, 32, 38, 49, 58, 59, 69,
71, 74, 75, 76, 82, 83, 86, 89,
96, 100, 107, 111, 114, 115,
116, 123, 124, 128, 129, 131,
133, 134, 139, 140, 141, 142,
143, 144, 145, 148, 151, 153,
162, 165, 166, 167, 168, 169,
170, 175, 211, 222, 229, 231,
232, 233, 234, 236, 239, 240,
243, 244, 245, 247, 280, 281,
283

SOBRE OS ORGANIZADORES

MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO

Graduado em Bacharelado em Psicologia pelo Centro Universitário de Patos (UNIFIP), pós-graduando em Teorias Psicanalíticas e em Saúde Mental, sendo também mestrando em Ciências da Educação pelo World University Ecumenical (WUE).

ALLAN DOUGLAS ALVES SANTIAGO

Possui graduação em Pedagogia pela Kurius, especialização em Gestão do Ensino à Distância pela FACEM, sendo também mestre em Ciências da Educação pela Faculdade World University Ecumenical.

JOSÉ FÁBIO BEZERRA DA SILVA

Graduado em Geografia pela UEPB, especialista em Educação Ambiental, sendo também mestrando em Ciências da Educação pela WUE.

FLÁVIO FRANKLIN FERREIRA DE ALMEIDA

Mestrado em Economia da Empresa (aprovado com distinção) pela Universidade Federal da Paraíba-UEPB (2004). Graduado em Ciências Econômicas - (2001). Tenho Especialização em Metodologias Ativas - UNIFIP (2019) e Capacitação em Ensino à Distância - EAD pelo CEAD.(2019). Leciono desde de agosto de 2003 no Centro Universitário de Patos-UNIFIP, atualmente ensino nos cursos de Nutrição(Economia para Nutrição), em Biomedicina (Gestão em Laboratório) e Empreendedorismo. Sou presidente do Comitê Editorial da REVISTA COOPEX-UNIFIP de Pesquisa (ISSN:2177-

5052). Sou Coordenador de Extensão (COOEX) do UNIFIP. Também sou professor da Faculdade Católica da Paraíba, atualmente leciono nos cursos de Direito e Ciência da Computação, tendo lecionado nos cursos de Marketing, Filosofia e Educação Física. Tenho experiência na área de Economia, Economia na saúde, Administração, Marketing, Nutrição, Ciências Contábeis, Direito, Comunicação Social e Ciências Sociais.

A EDUCAÇÃO DIANTE DA CONTEMPORANEIDADE: DIÁLOGOS TEÓRICO-PRÁTICOS E AS METODOLOGIAS EDUCACIONAIS

A educação se apresenta em constante transformação ao longo da história da humanidade, consolidando variadas teorias, práticas e metodologias em face dos contextos educativos, fomentando reflexões e discussões necessárias através das contingências intrínsecas dos tempos contemporâneos. Nesse sentido, o livro aqui exposto reúne um conjunto de artigos científicos em formato de capítulo de livro objetivados em reflexões, aplicações metodológicas e revisões atreladas as discussões sobre os panoramas educacionais na contemporaneidade.

Marcos Vitor Costa Castelhana

RFB Editora
Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
WhatsApp: 91 98885-7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12,
Nazaré, Belém-PA, CEP 66035065

