

I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO
“AS NOVAS TECNOLÓGICAS ALIADAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A
PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL”

**I CONGRESSO INTERNACIONAL
DE EDUCAÇÃO**

AS NOVAS TECNOLOGIAS ALIADAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
SOB A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL .
CANINDÉ DE SÃO FRANCISCO-SE. DE 15 A 18 DE AGOSTO DE 2019.



BRASIL / PARAGUAI

Idealizadores:

Profª. PhD Sandra Santos Siqueira
Profª. Maria da Conceição Silva Viana
Prof. José Barros dos Anjos



Profª. Antônio Fernando Santos
Profª. Héber Ferreira da Silva

Volume 2

**CANINDÉ DE SÃO FRANCISCO - SE/BRASIL
AGOSTO DE 2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Congresso Internacional de Educação (8.: 2019: São Francisco, SE)

I Congresso internacional de educação [livro eletrônico] : as novas tecnologias aliadas às práticas pedagógicas sob a perspectiva da formação educação : volume 2 / organização Sandra Siqueira Santos. -- Canindé de São Francisco, SE : Instituto Dexter Desenvolvimento Humano, 2019.

PDF

ISBN 978-65-996517-1-7

1. Educação 2. Inovação tecnológica 3. Práticas educacionais I. Santos, Sandra Siqueira. II. Título.

21-89002

CDD-370.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Congressos 370.6

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Todos os direitos reservados.

TÍTULO ORIGINAL

As novas tecnológicas aliadas às práticas pedagógicas sob a perspectiva da formação educacional.

PROJETO GRÁFICO

Sérgio Brandão e Aline Lima

DIAGRAMAÇÃO

Edson Tavares Santos

Nossos sinceros agradecimentos, primeiramente a DEUS que nos concedeu o dom da vida, a realização do I CONINTE na cidade Canindé do São Francisco, Estado de Sergipe, como também, a produção desta coletânea de artigos científicos. Nossa gratidão aos nossos familiares que sempre estiveram ao nosso lado, a UTIC e a ACLAS, sobretudo aos acadêmicos e professores, sem este público alvo não seria possível a materialização das ideias, dos sonhos e do progresso da educação no Brasil e em todo MERCOSUL.

Índice

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO BRASIL <i>Isabel Cristina Bezerra Sandes</i>	16
NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: UM LONGO CAMINHO A SER PERCORRIDO <i>José Barros dos Anjos</i>	34
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA: INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE CINCO MUNICÍPIOS DE SERGIPE <i>José Barros dos Anjos</i>	46
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: INSTRUMENTO DE DEMOCRATIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO <i>Josy Matias</i>	66
NOVO COMPORTAMENTO PARA A SOCIEDADE DIGITAL <i>Karinne Rocha Queiroz Menezes</i>	82
SALA DE RECURSOS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA DEFICIENTES <i>Maria Conceição Viana</i>	98
O PNAIC A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO EM CANINDÉ DE SÃO FRANCISCO <i>Maria da Conceição Silva Viana</i>	119
PEDAGOGIA DO CAMPO E EDUCAÇÃO NO MOVIMENTO DOS SEM TERRA <i>Maria José de Oliveira</i>	135
VULNERABILIDADE SOCIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES <i>Maria Leila dos Santos</i>	152
POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL E PROGRAMA EDUCACIONAIS <i>Maria Lílian dos Santos</i>	165
EDUCAÇÃO SEXUAL NO CONTEXTO DA ESCOLA <i>Maria Roberlange Bezerra Feitosa</i>	182
AMAMENTAÇÃO EM PÚBLICO: DIREITO ALIMENTAR INFANTIL OU RESTRIÇÃO PÚBLICA? <i>Marília de Jesus Oliveira</i>	198
PODER DISCRICIONÁRIO MUNICIPAL E O AFASTAMENTO DOCENTE PARA CURSAR MESTRADO <i>Ozanito Vieira dos Santos</i>	209

Índice

BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LÚDICO, COGNIÇÃO E VÍNCULOS DE APRENDIZAGEM <i>Patrícia Vieira de Oliveira</i>	226
O LÚDICO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Roseilda Alves da Silva Santana</i>	244
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ALDEIA INDÍGENA KARIRI-XOCÓ: PERSPECTIVAS DE SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL <i>Sandra Siqueira Santos</i>	258
JOGOS MATEMÁTICOS: ESTÍMULO E APRENDIZAGEM <i>Sérgio Brandão Defensor Menezes</i>	276
O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS AÇÕES ARTICULADORAS, FORMADORAS, E TRANSFORMADORAS NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM <i>Valdenice Duarte Gomes de Oliveira, Valdivino Duarte Gomes Filho</i>	250
A EDUCAÇÃO JESUÍTICA NO BRASIL <i>Venceslau Felix dos Santos</i>	305
GESTÃO DAS ATIVIDADES DA SECRETARIA ACADÊMICA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA DA GRANDE FLORIANÓPOLIS/SC/BRASIL <i>Vera Regina Lúcio</i>	322
Fotos do Congresso Internacional de Educação	343

COMISSÃO REALIZADORA

Professora PhD Sandra Siqueira Santos

Professora Doutoranda Maria da Conceição Silva Viana

Professor Doutorando Antônio Fernando Santos (Kassideran)

Professor Mestrando Héber Ferreira da Silva

Professor Mestre José Barros dos Anjos

Professor Mestre Evanilson Oliveira de Santana- Tinho Santana – ACLAS

Professora Doutoranda Josy Matias

Professor Doutorando José Gicelmo Melo Albuquerque

Profa. Giseliane Medeiros – Diretora Pólo da Faculdade Pio Décimo - Canindé do São Francisco

Profa. Ivone Alves Feitosa- Secretaria Municipal de Educação – Canindé do São Francisco

PREFÁCIO

A produção desta coletânea de artigos científicos é resultado de mais de um ano de muito trabalho que começou desde a organização, perpassando por várias etapas, até a execução e a vivência ininterrupta de quatro dias na bela Canindé do São Francisco-SE, através do evento denominado I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES - CONINTE validado pela instituição paraguaia Universidade Tecnológica Intercontinental- UTIC; assim como, pelas instituições brasileiras: Faculdade e Instituto DEXTER – Parnaíba – Piauí; Academia Canindeense de Letras e Artes - ACLAS- de Canindé do São Francisco-SE; Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação de Canindé de São Francisco SE; FAC-Faculdade de Candeias-BA-Brasil. A realização do Congresso só foi possível devido ao formidável grupo formado de dez profissionais competentíssimos, que acreditaram na ideia inspiradora, superando os desafios para a materialização do I CONINTE.

A priori, o evento teria um significativo apenas acadêmico, no entanto, após contribuições e discussões houve uma amplitude voltado ao universo literário. Nesse sentido, no decorrer dos meses ocorreram gratas surpresas, as quais serão pontuadas neste texto, como forma de reconhecimento a todos aqueles que acreditaram na ideia de transformar o sonho em realidade. A primeira trata-se do expressivo número de adesões entre as instituições privadas e públicas em apoio ao I CONINTE. A segunda surpresa refere-se ao número de participantes, que inicialmente cogitou-se a previsão de 150 a 180 inscritos, entretanto, foi superado esse percentual de forma extraordinária, haja vista atingiu-se um público alvo de pouco mais de 500 partícipes, além de 40 colaboradores.

O I CONINTE promoveu lançamentos, exposições e vendas de livros, posse de acadêmicos literários, danças e músicas folclóricas, MPB ao vivo, explanações poéticas, palestras, recital, cursos, debates, atividades solidárias junto ao Lion Club, apresentações de pesquisas científicas, excursão pelo Rio São Francisco, visita ao Museu do Cangaço em Piranhas- Alagoas e ao MAX- Museu Arqueologia de Xingó- SE. Essa programação expressiva só foi possível graças ao apoio de quatro prefeituras que foram parceiras do evento: Prefeitura de Canindé de São Francisco - SE, Prefeitura de Poço Redondo- SE, Prefeitura de Olho D'água do Casado-AL, Prefeitura de Piranhas-AL e também, da valiosa credibilidade das instituições: IFS- Instituto Federal de Alagoas, FAPIDE- Faculdade Pio Décimo (Pólo Canindé do São Francisco), FAC-Faculdade de Candeias- BA, IBJ- Instituto Belo Junior, Instituto e Faculdade DEXTER. E de forma solene destaca-se a UTIC-

Universidade Tecnológica Internacional-PY, com a considerável presença do Digníssimo Reitor Prof. Dr. Simeon Hugo Ferreira Gonzalez e de quatro dos seus prestativos diretores.

Nesta direção, o expressivo número de participantes no I CONINTE só foi possível por efeito dos acordos pré-estabelecidas entre instituições privadas e públicas que estenderam apoio a organização do evento. Portanto, essa parceria credenciou legalmente a isenção das inscrições do público alvo que tinha vínculo institucional, na maioria, educadores e estudantes. Dito isto, a parceria possibilitou a disponibilidade para o uso de transportes, hospedagem, alimentação dos palestrantes e de alguns colaboradores, como também, a concessão de uso de espaços físicos para as apresentações culturais e exposições de trabalhos científicos, além de visitas a Museus e excursão aos Cânions do Rio São Francisco-SE. Assim, foi viável a isenção das inscrições porque além de incentivar a produção e divulgação científica, literária e artística, oportunizou o acesso de centenas de participantes, pois desta forma viabilizou o alcance das metas e dos objetivos almejados.

O I CONINTE foi um evento de grande relevância, emocionante e impactante, sobretudo, muito gratificante a oportunidade de receber pessoas de lugares diversas do país, geograficamente de regiões distantes, cujos estados presentes foram: Piauí (Teresina como do Delta do Parnaíba), Macapá, Amazonas, Maranhão, Rondônia, Bahia, com destaque a participação dos nossos “hermanos paraguaios que mucho gusto”, destarte, cada pessoa participante no nosso evento foi célula fundamental para o sucesso da Congresso.

A realização do I Congresso Internacional em Canindé do São Francisco foi um grande evento científico que trouxe contribuições e progresso no campo educacional, social, acadêmico, de modo que, os organizadores tinham plena convicção da dimensão, sobretudo foram sensíveis, inclusive, abdicaram de lucros financeiros, a fim de garantir e possibilitar a participação de um maior número de pessoas, cujo resultado alcançado, para além de satisfatório. Sendo assim, tudo isso só foi possível devido a esplêndida integração e cooperação dos artistas locais, escritores, gestores, acadêmicos palestrantes e a participação efetiva dos congressistas.

Eventos científicos também criam possibilidades de interação entre os participantes, o que favorece também o acesso as novas informações e construções de cunho científico, uma vez que, contribuem para uma preciosa “network”, diga-se de passagem, no Brasil está cada vez mais presente a execução destes eventos baseados no tripé: ensino, pesquisa e extensão. O CONINTE foi além, ousou-se com a inserção de uma quarta base, a Academia de Letras e Artes- ACLAS, um forte alicerce que proporciona uma melhor noção das produções literárias e artísticas dentro e fora das instituições de ensino de cada país, o que possibilitou

compartilhar saberes, experiências e aprendizagens imensuráveis nos mais diferentes contextos e distintas realidades.

Neste sentido, a idealização deste projeto através de uma metodologia pautada nas percepções acadêmicas do conhecimento, ou seja, aproveitando todos os caminhos que tecnologicamente levasse-nos aos saberes. E, nesta circunstância tivemos como ideia central o despertar de estímulos motivacionais relacionados as produções tecnológicas imbuídos nos valores e percepções científicas, culturais, literárias, arqueológicas, geológica e turística. Ora, o CONINTE possibilitou que professores e acadêmicos fizessem a exposição de trabalhos científicos, pois foram mais de 30 artigos apresentados, os quais estão publicados nesta obra científica, neles constam o pensar científico fundamentado em temáticas interdisciplinares, variando assim a exposição das experiências científicas e educacionais dos pesquisadores e ainda por demonstrar a diversidade dos participantes, pessoas que acreditam na ciência, na tecnologia e na cultura.

É válido destacar que apesar dos desafios e dificuldades encontradas, desde a engenharia financeira para atender as necessidades das demandas do evento, para além, os empecilhos para a obtenção de espaços físicos adequados para efetivação e execução da programação, assim como, a inexperiência da Comissão Organizadora, as “doces” surpresas das questões climáticas, não foram fatores impeditivos, pelo contrário, serviram de degraus e de estímulos foram superados para obtenção das metas.

Indubitavelmente, o I CONINTE foi evento com participação internacional e pessoas que vieram dos cantos do país, portanto, o apoio e parcerias estabelecidas foram cruciais, a exemplo da contribuição da talentosa artista “Val Santos”, da professora mestranda Ivone Alves Feitosa, do doutorandos Josy Matias e Gicelmo Albuquerque, de membros sindicais representado pelo SINTESE, dos gestores públicos e privados do estado de Alagoas e de Sergipe, além da colaboração dos comerciantes da região, a exemplo da rede hoteleira, restaurantes e os serviços de turismos com ênfase ao excelente passeio de catamarã, a culinária local, de modo particular, a ACLAS, cuja participação e apoio foi fundamental em cada momento do evento, o que possibilitou torná-lo especial no âmbito literário e artístico.

Assim, eventos científicos se constituem como fonte essencial de motivação educacional, na busca de novos conhecimentos, são pilares da educação que permitem a participação da comunidade acadêmica, oportuniza a atualização e troca de experiências, seja no campo das ciências, da tecnologia e educação. O CONINTE teve o propósito de instigar os pensamentos de cada participante no que concerne em acreditar na Educação, como caminho principal para que dias melhores possam alcançar toda a sociedade.

Agradecemos primeiramente a Deus e a todos os apoiadores e participantes!!

Prof^a. PhD. Sandra Siqueira Santos
Coordenadora Geral do I CONINTE

APRESENTAÇÃO

I Congresso Internacional de Educação da Cidade de Canindé de São Francisco-Sergipe com o tema: “AS NOVAS TECNOLOGIAS ALIADAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL.”. O mundo globalizado requer uma educação cada vez mais globalizada, sem perder a regionalidade, pois não há fronteira para o conhecimento. E nessa busca incansável pelo aprimoramento do saber, a educação de modo geral passa por mudanças em vários aspectos e setores, tanto no Brasil como em qualquer parte do mundo, na tentativa de fortalecer a qualidade, acesso e permanência.

A Educação brasileira vem aos poucos tentando se firmar nesses três aspectos, bem como, o de fazer formação continuada de seus professores no intuito da melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem de seus educandos. O I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES em como finalidade mostrar aos educadores em geral, a necessidade de um aperfeiçoamento na área educacional. Mediante algumas reuniões com órgãos parceiros e com representantes da Universidade Tecnológica Intercontinental (UTIC) no Paraguai, entendeu-se que grandes partes dos professores destas instituições necessitam de formação continuada, bem como alguns que já possuem trabalhos acadêmicos que precisam ser divulgados e publicados.

Desta forma torna-se relevante a realização deste evento, o qual constitui uma práxis educacional que enfatiza uma mescla entre a ciência com seu avanço tecnológico, o saber popular e por fim, o estímulo à produção e a divulgação do saber formalizado. A fim de despertar para o avanço do conhecimento científico dos participantes, tornando-os multiplicadores e estimuladores de da (re)produção do saber acadêmico e o respeito ao popular, gerando assim, uma nova perspectiva a estes profissionais contribuindo com o despertar de novos horizontes.

Além da necessidade de divulgação, outro fator que nos impulsiona é a nova ação de novos Programas Nacionais e os projetos locais em cumprimento as metas do Plano Municipal de Educação que o município irá atender como prioridade nesta gestão coerente com o planejamento da educação municipal dos municípios brasileiros, voltada as exigências da educação do século XXI.

Profº Héder Ferreira

AGRADECIMENTOS

FAC- Faculdade de Candeias-BA

Diretora Institucional- Professora Conceição Sobral
Coordenadora acadêmica de Pós-graduação – FAC/Professora PhD Sandra Siqueira
Estudantes do curso de Mestrado FAC/UTIC- Asunción-PY
Estudantes do curso de Doutorado UTIC-Asunción-PY

Faculdade Pio Décimo:

Coordenadora do Curso de pedagogia de Canindé do S. Francisco: Giseliane Medeiros

Grupo DEXTER- Instituto e Faculdade

Héber Ferreira da Silva -
Enedina Carla Lima Bandeira

Instituto BELO JUNIOR

Roberto Belo Junior
Aline dos Santos- Secretária executiva

IFAL: Instituto Federal de Alagoas

Diretor-Geral: Antônio Iatanilton Damasceno de França. Campos: Piranhas-AL

SINTESE- Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe

Presidente: Ivonete Cruz

ACLAS: Academia canindeense de letras e Artes

Presidente Tinho Santana

PESSOAS FÍSICAS

Professora Esp. Valdicléia Feitosa Santos- Apresentação musical e reflexão literária

Professor Mestre José Barros dos Anjos- Ministrante de Curso

Professor Dr Júlio César Cardoso Rollon

Professora Dr^a Carmelita Torres de Lacerda Silva

Professora Dr^a Christiane Klline de Lacerda Silva

Prefeitura Municipal de Canindé do São Francisco

Prefeito Ednaldo Vieira Barros -Prefeitura Municipal de Canindé do São Francisco-SE;

Professora Mestranda Ivone Alves Feitosa - Secretária de Educação e Cultura;

MAX- Museu Arqueológico de Xingó- Prof. Dr. Gilson Rambelli -Diretor

Museu Do Cangaço

Prefeitura de Olho D'água do Casado

Prefeito José dos Santos -Prefeitura de Olho D'água do Casado-AL;

Professor Mestre Ademilson Leandro dos Santos - Secretaria Municipal de Educação;

Prefeitura Municipal de Piranhas-AL

Prefeita Maristela Sena Dias - Prefeitura Municipal de Piranhas-AL;

Professora Maria Barbosa Freire -Secretaria Municipal de Educação

Prefeitura Municipal de Água Branca

José Carlos de Carvalho -Prefeitura Municipal de Água Branca

Odir Siqueira dos Santos da Cruz -Secretaria Municipal de Educação;

MAÇONARIA AUGUSTA E RESPEITÁVEL LOJA MAÇÔNICA LUZ E PAZ CANINDEENSE

Augusta e Respeitável Loja Maçônica Luz e Paz Canindeense, nº 15- Venerável Mestre Jerry Sandro Bezerra Feitosa;

Augusta e Respeitável Loja Maçônica Cavaleiros do São Francisco, nº 21- Venerável Mestre Klebson Luís Franco de Araújo Lions;

Lions Club

Club Delmiro Gouveia- LA3;

COLABORAÇÃO INTERNACIONAIS: UTIC (Universidad Tecnológica INTERNACIONAL)

Reitor- Dr. Simeon Hugo Ferreira Gonzalez

Decano Professor PhD Aberlado Montiel

DrJúlio César Cardozo Rolón

Cynthia Marlene Mieres Paredes

Maria Elva Portillo Acosta

FECHAMENTO

Este livro na versão e-book é resultado de uma coletânea de artigos científicos, referente a amostra científica do I Congresso Internacional de Educação e Artes – I CONINTE, da Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC / Py, realizado na cidade de Canindé de São Francisco no Estado de Sergipe / BRASIL.

Aqui constam o pensar científico fundamentado em temáticas interdisciplinares, dos alunos e pesquisadores do curso de pós-graduação stricto sensu da UTIC, bem como de outras Instituições de Ensino Superior a nível nacional e internacional e docentes de modo em geral. Pessoas que acreditam na força da educação em suas diversas modalidades como ciência, tecnologia e cultura.

Os textos desta coletânea, configuram e idealizam as pesquisas dos acadêmicos, docentes e pesquisadores. Como recorte das produções científicas das dissertações e teses relacionadas às diversas temáticas da atualidade, catalogados e organizados pela comissão pedagógica do I CONINTE.

Prof.º. Doutorando: Antonio Fernando Santos
Coordenador Acadêmico do I CONINTE

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO BRASIL

Isabel Cristina Bezerra Sandes

1. INTRODUÇÃO

Este artigo se constitui como um trabalho de revisão que discute sobre a educação integral e o Programa Mais Educação. Neste sentido, se correlaciona o referido programa advir de uma concepção da escola, agregada a família e a necessidade de integralidade do ensino para atender as demandas sociais existentes na educação brasileira.

Esta pesquisa objetiva compreender o vínculo conceutivo do Programa Mais Educação com a educação integral no Brasil. Servindo como orientação para esse artigo foi levantada a seguinte indagação: O Programa Mais Educação é devidamente operacionalizado para a educação integral?

A partir de então, este trabalho objetiva-se especificamente explicar as nuances teóricas da educação integral e do programa mais educação. Outro objetivo é compreender a operacionalidade do programa numa concepção de integralidade do ensino.

Esse um estudo de cunho pesquisa bibliográfico e como artigo de revisão, busca interpretar e analisar fontes já publicadas, com procedimentos de fichamento se estabelece um constructo teórico condizente com a temática envolvida e objetivos propostos.

O presente estudo justifica-se no pressuposto de que uma educação integralizada e de qualidade, se subsidia em pesquisas e ideias que podem estimular uma concepção de cidadania que tem como dimensão a participação decisória na institucionalização escolar que gera a aprendizagem de modo contínuo. É um estudo útil as áreas sociais, políticas educativas e da educação integral, pois consolida informações sobre o Mais Educação em uma realidade específica que tem se mostrado persistente na manutenção do programa em evidência, mas sem o devido apoio e compreensão de sua organização, preparação das escolas e dos participantes, bem como a carência de conscientização sobre a importância do programa.

2. EDUCAÇÃO INTEGRAL E CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Discutir sobre a educação integral requer sobre ela profunda reflexão que abrange ao aluno em tempo máximo de permanência na escola e valorização do modelo educacional. Por isto é preciso esse tipo de educação. Trata-se de ir além de falar de ocupação do tempo do aluno na escola e sua aprendizagem como um todo, na formação integral deste indivíduo.

Assim, a construção de uma proposta de educação integral pressupõe novos conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola e a sociedade. (ÁVILA, 2013, p. 37).

Uma discussão mais aprofundada sobre o tema concernente à programas de educação integral pode levar à algumas questões, que são bastante pertinentes e podem ser idealizadas por de todos aqueles envolvidos e comprometidos com uma educação de qualidade, a exemplo:

Como ampliar o tempo de permanência das crianças na escola visando sua formação integral? Como preencher o tempo destes alunos com mais atividades escolares e mantê-las distantes das ruas? Quais os fins do ensino integral? Quais as implicações dessa discussão para o currículo escolar?

No contexto geral se dá importância no buscar para todo cidadão o direito à educação de qualidade para todos, garantindo todos os demais direitos humanos e sociais. Neste aspecto a escola pública pode materializar esse direito que é de todos.

Especialmente nos últimos anos, a implementação da Educação Integral no Sistema Formal de Ensino Brasileiro expressou-se por meio da promulgação de legislação específica. No entanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido até se transformar o legal em real (ÁVILA, 2013, p.21).

A materialização de uma educação mais universal já tinha previsão a partir da Constituição Federal de 1988. Por ela a sociedade brasileira despertou para a consciência sobre o direito a educação pública, mas que seja esta de qualidade, oferecida a todos, com possibilidade de instituir uma escola pública republicana, laica, obrigatória, gratuita e integral.

Conforme Teixeira (1962) relatava que nas décadas de 1929 a 1930 a educação havia sido marcada por uma “drástica redução de sua funcionalidade.” (TEIXEIRA, 1962, p. 23), e por isto denunciava que a expansão na oferta do ensino primário vivenciada no Brasil fosse melhorada. Quando a escola começou a se tornar verdadeiramente do povo, ao que assevera Brasil (1988), logo se fizeram os vários turnos de funcionamento das aulas.

De acordo Cavaliere (2000) comenta sobre o conceito de educação integral na obra de Anísio Teixeira:

Educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. (CAVALIERE, 2000, p. 01).

Sabe-se que a base de fundamentação do programa mais educação fora o ensino integral se pensando no social.

Em 2006, em uma escala de 0 a 10, o IDEB identificou sistemas de ensino com índices que variavam de 1,8 a 6,0 e escolas que variavam de 0,7 a 8, 5. Essa discrepância revela profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar, refletindo a complexidade de um processo em que se entrelaçam diversos fatores relativos tanto à estruturação social, política e econômica da sociedade brasileira. (ÁVILA, 2013, p.11).

Neste aspecto e preciso de fato reconstruir bases sociais, pois é entre alunos oriundos de famílias de classes populares que se encontra os maiores percentuais do chamado fracasso escolar, pois em sua maioria, não se enquadram no modelo de família nuclear, composto de mãe, pai e ou filhos residentes num mesmo domicílio, denominado de grupo doméstico.

Programas eficientes presumem a escola dever andar em conjunto com a família sem se vitimarem, uma ou outra, assim ficando alheias para os diferentes núcleos sociais de modo que a escola e seus conteúdos não condizem com a realidade. O programa mais educação, tem um viés contrário a esta filosofia educacional. Leva em conta os saberes e fazeres do aluno, a rotina cotidiana de seu meio e sua vivência, e assim associa disciplinas aos contextos sociais. É programa de articulação.

A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis. (ÁVILA, 2013, p. 25).

As atividades sem significação não devem permanecer em salas de aula. A realidade deve ser vivida pelo aluno, e nem sempre ela está dentro da escola. Isto se agrava quando a escola insiste em manter uma educação exclusivista, discriminatória, com um discurso empirista, sem dar oportunidade nem se abrir às experiências inovadoras não considerando aos novos saberes.

Para Abramovay (2004) a educação integral é prevista para acontecer em todos os locais, em diferentes espaços, tempos, durante a vida inteira, seja na infância, pré-adolescência, adolescência, idade adulta e velhice.

Nota-se nos estudos dos Pioneiros do Manifesto da educação, que tanto a escola quanto as demais instituições sociais assumiriam papéis focais. Estas são concepções das transformações a partir de 1932, barradas pelo regime estadista de Getúlio Vargas, mas que sobreviveram para pilares do programa mais educação no Brasil que vieram das concepções da educação integral no Brasil.

A educação integral no Brasil, tão somente no viés econômico atrelado a presença dos filhos de trabalhadores na escola, quanto na carência de modelos educacionais mais consistentes, veio nessa modalidade se conjugar por estas relações a presença da família no contexto de acesso à escola. Esta escola que passa a absorver todo tipo de família. O objetivo é que a interação entre as pessoas que atuam na escola e as que vivem na comunidade, seja para auxiliar a superação de preconceitos, estereótipos de classe, orientação sexual, geração raça/etnia, gênero, dentre outros. É um tipo de escola em que o:

Aprender significa estar com os outros, implica acolhida, implica presença física e simbólica, implica ser chamado pelo nome, implica sentir-se parte do grupo, implica processos de colaboração, implica ser olhado. Aquele que é desprezado pelo olhar da professora também o será, de alguma forma, pelos colegas. (MOLL, 2004, p. 107).

Esse tipo de acolhida com a presença física e simbólica citada por Moll (2004) significa uma escola que está situada em uma comunidade que tem suas especificidades diferentes. Agregando a escola à família e aí integrando o projeto de educação integral.

Conforme Moll (2004), a educação integral no Brasil surge nas décadas de 20 e 30 sob o pensamento educacional de Anísio Teixeira diante das mudanças nacionais nos aspectos políticos, regionais, sociais e culturais. Neste contexto apareceria nomes como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Carneiro Leão, Anísio Teixeira, entre outros, os quais, pelos seus ideais não se pode deixar de mencionar.

Sobre o grande influenciador da educação integral no Brasil, que conjugou seus ideais no manifesto da educação nova, Anísio Spínola Teixeira, este pertenceu a uma família abastada, com inúmeras terras. Nasceu em Caetité na Bahia, em 1900. Exercia muita influência política e intelectual. Concluiu o curso de Ciências Jurídicas na Universidade do Rio de Janeiro, em 1922, com forte influência dos padres jesuítas, com sua formação humanística bem apresentada. Sua ida para a educação se dá em 1924, pelo convite do governador da Bahia, para ser o Inspetor Geral de Ensino daquele estado; indicação esta, feita pelo amigo Hermes Lima.

Decisivo na produção de Anísio Teixeira fora o encontro com John Dewey em 1928, que marcou a sua orientação filosófica e constituiu-se num divisor de águas no seu pensamento sobre a educação. A filosofia de educação de Anísio encontra respaldo na corrente pragmática de Dewey, com ação libertadora e progressista onde a educação detém força, é libertadora e prepara o indivíduo para exercer a cidadania, de uma maneira a libertar-se de todos os conceitos elaborados de maneira arcaica e preconceituosa.

O encontro e o relacionamento com John Dewey na Universidade de Columbia, foi responsável pelo aprofundamento e visão que Anísio Teixeira que adotou em relação à crença no ser humano e que se reflete em toda sua vida de educador.

Conforme menciona Lima (1960), Anísio foi aluno de John Dewey por um ano. Isto faz ponte com suas obras escritas e nas ações de trabalho desempenhadas à frente dos cargos políticos que ocupou.

O conceito de educação integral na obra de Anísio Teixeira é entendido como um significado de uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, cujo objetivo é de reconstrução das bases sociais, para o desenvolvimento democrático deste indivíduo, e que só poderia se dar a partir destes sujeitos estarem intencionalmente formados e dispostos para a cooperação e a participação. Assim, defendia uma escola com atividades ampliadas e voltadas à formação integral da

personalidade e do caráter humano, capaz de impulsionar os destinos de uma nação, segundo os ideais pragmatistas.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um documento em defesa da escola, foi considerado um marco na história da educação brasileira, onde em 1932, foi lançado e assinado por vinte e seis intelectuais da educação brasileira, que defendiam a reconstrução e o desenvolvimento do Brasil pela educação, através de uma escola pública, gratuita e de qualidade. Dirigido ao povo brasileiro e ao governo em março de 1932, representou a aliança entre estes intelectuais em torno do princípio maior, cuja filosofia educacional influenciou grande parte dos educadores.

O pensamento de Anísio Teixeira apareceu expresso em todo o documento, que propunha a reformulação do processo educativo vivenciado pela escola, e defendia que o processo educativo deveria ser entendido como vida e não somente como preparação para ela.

O Manifesto também traz em seu conteúdo todas as críticas que Anísio Teixeira (1971, 1996, 1997) fazia ao sistema escolar por ser improdutivo e inoperante e descontextualizado com a realidade social dos alunos, e toda a filosofia educacional por ele aclamada.

As ideias novas em educação questionavam o enfoque pedagógico sempre centrado na tradição, cultura intelectual, no autoritarismo, na obediência e no esforço. A defesa no Manifesto, reafirma o enfoque dado de como a educação é capaz de transmitir valores relacionados à liberdade, iniciativa e autodisciplina dos educandos, a conjugação da família com a escola e nisto se debateu,

Por que a escola havia de permanecer entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação? (CUNHA, 2000, p. 3).

Não só para Anísio Teixeira, mas para outros reformistas, a educação deveria se assumir como fator de modernidade e democracia para o mundo, em busca do progresso, liberdade, interesse, iniciativa e cooperação. Ele também deixou sua marca na reivindicação de reformas no âmbito da política educacional, em prol de uma educação integral, com a ideia de uma nova escola, capaz de adequar-se sempre a uma nova ação educativa:

Uma nova política educacional que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação. (CUNHA, 2000, p. 3).

No Manifesto da Educação Nova a preocupação com o desenvolvimento integral do aluno é marcada em diversos momentos. Acreditavam na possibilidade de formulações de políticas educacionais que conseguissem fazer com que o processo educativo fosse assumido por todos.

Segundo os idealistas do Manifesto, estas reformas representariam a preparação do caminho para mudanças maiores que eles queriam ver acontecer no país. Para os Pioneiros, essas políticas seriam capazes de proporcionar aos alunos o pleno desenvolvimento de suas potencialidades enquanto seres humanos, desenvolvimento integral, nisto se pressupondo educação integral com a opinião de que: “Ela tem por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento.” (CUNHA, 2000, p. 4).

No Manifesto eles defendiam que o estado tinha responsabilidade em termos de sua obrigatoriedade para com a oferta da educação, e deixavam claro também que a educação que reivindicavam não era uma educação qualquer. Estava clara na filosofia educacional defendida por eles, que se tratava do direito de cada indivíduo à educação integral:

[...] mas do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado, que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. [...] Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao estado a organização dos meios de o tornar efetivo. (CUNHA, 2000, p. 5. Grifo nosso).

Além dos diversos problemas que existem na escola e entre a escola e a família, os professores deparam-se constantemente com a indisciplina e a evasão e a repetência. Isso já era comum na escola do passado. O princípio da educação integral, junto aos ideais do Manifesto coincidem com o panorama filosófico do programa mais educação.

Há um campo em construção, dentro da Educação Integral que são: saberes, currículo e aprendizagem, relação escola-comunidade, tempos e espaços, poder público, formação de educadores, e papel das redes socioeducativas. É preciso um

esforço conjunto, para que esta rede de construção de fato venha subsistir e se fortalecer, com ganhos na área educacional.

Às vezes a escola está longe de alcançar aquele aluno que necessita de uma atenção mais diferenciada. Bordieu e Champagne (1988) tratam disso como violência simbólica que permeia o âmbito da família e da escola e reduz os ganhos educacionais.

É sabido que é dever do estado e direito do cidadão ter sua educação integral, não apenas aprendendo na escola com o objetivo de se obter uma formação profissional, mas aprender para a vida.

A finalidade da educação perpassa além de se saber ler e escrever, de decodificar ou codificar textos. É preciso considerar os tempos e os saberes escolares e principalmente as experiências que este indivíduo traz em sua bagagem de vida, o que só contribui com o saber sistematizado. Esse tipo de saber, diante da filosofia dos pioneiros do manifesto educacional e no princípio da integralidade na responsabilidade do Estado tem seu espaço na filosofia do mais educação.

Anísio Teixeira anunciava uma escola de vida, onde houvesse uma experimentação através das matérias, onde as experiências e atividades da própria vida fossem valorizadas e que houvesse uma constante reflexão e reformulação. O objetivo era mesmo o de estabelecer uma verdadeira fraternidade humana e de preferência em tempo integral. Esse pensamento transpassou algumas décadas e chegou de 1930 até os anos 90 na educação brasileira.

A partir da década de 90, com o ECA e a LDB de 1996, líderes políticos e pensadores começam a se preocupar com ações, programas e políticas sociais, diante das demandas dos movimentos sociais. Os programas e políticas públicas com base na educação integral vieram também surgindo, devido ao agravamento dos índices de crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade. Com o intuito de dar aprimoramento na qualidade da aprendizagem, surgiu também o Programa mais Educação, e outros.

Na legislação educacional brasileira está esse ideal, e pode em sua correlação institucional ser observado prescrições sobre a integralidade do estudo em nossa Constituição Federal, nos Artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 9089/1990); em nossa Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9394/1996), nos Artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.179/2001), no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei n.º 11.494/2007) e no Plano de Desenvolvimento da Educação.

Na década de 90, educadores brasileiros se preocuparam-se em dar ênfase à educação integral, na compreensão de que para se buscar uma educação democrática e solidária, era preciso que ela acontecesse em todos os espaços, sejam formais ou não, e que fosse garantido o direito de aprender, com foco na promoção do diálogo, do exercício da cidadania, incentivando a autonomia do cidadão em participação ativa da família na escola.

Para que de fato aconteça uma formulação de uma proposta de educação integral é preciso observar se a mesma está inserida na oferta dos serviços públicos necessários à atenção integral, conjugada a proteção social, pois devem estar integradas e articuladas as políticas públicas, considerando as demandas dos sujeitos, mas obviamente respeitando os campos da educação, da família e do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura. Desse modo, pouco se observa ou não se vê, esta integração das políticas públicas.

Dentro desta perspectiva, é preciso qualificar o tempo, aproveitá-lo, pois quando se trata do ensino, o tempo é bastante precioso; em uma educação de qualidade se lida com a permanência do aluno na escola.

O tempo nesta proposta, é exercido com qualidade. Sua extensão é preciosa, sendo mesclado. Sempre bom frisar que a quantidade, deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo, que é a qualidade, nas atividades que constituem a jornada ampliada na escola.

Não se está falando de algo novo, mas de uma mudança de postura, de uma visão nova de educação, a partir do pressuposto de que a formação do ser humano deve ser completa, integral, em todos os aspectos.

Esta discussão ainda no plano curricular se articulou agregando a comunidade e a escola, para que de fato a participação das famílias na gestão democrática aconteça, e na operacionalização das instituições de ensino, e, que isto seja de maneira equilibrada e consciente.

Para Perrenoud (1987) o projeto de educação integral, associa a família a escola e está enraizado numa concepção de ensino em que completa o aluno no seu espaço de vida e de formação e nisto, “de uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada

família”. (PERRENOUD,1987, p. 7). Nesta interação da família com a escola se perfaz o pensamento filosófico do programa mais educação.

3. O MAIS EDUCAÇÃO COMO PARTE DO ENSINO INTEGRAL

No período higienista da educação brasileira, para Moll (2004) a educação permeava uma filosofia de união com a família ideal, cristã, sadia em práticas sociais e conjugada como o meio das instituições escolares. Esse é um perfil semelhante a base conceitual da filosofia do programa mais educação.

As bases do mais educação, tal qual os pilares do manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932 buscava, conforme Moll (2004), um saber articulado que servisse à vida das pessoas fazendo da escola uma função social sem uma visão fechada e exclusivista.

À Escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna, aparelhada de todos os recursos para atender e fecundar a sua ação na solidariedade como meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas. (CUNHA, 2000, p. 49).

Sobre a Mais Educação, este programa releva o aspecto social dos alunos sob uma que escola já não poderia ser a escola parcial de apenas simples instrução dos filhos inseridos nas famílias de classe média que buscavam apenas a complementação da educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, nas instituições destinadas a educar.

Falar de integralidade do ser humano é também falar de sua dimensão de sujeitos de direito [...] Nesta direção, dentro do Programa Mais Educação, poderiam ser realizadas atividades de explicitação da concepção de direitos humanos dos educandos participantes. (MOLL, 2012, p. 230).

É uma educação para a classe trabalhadora, com oferta e número de vagas em crescente demanda; aplicada de modo integral, que tenha ambiente moderno e aspectos pedagógicos de impacto entre os laços dos professores como seus alunos.

O projeto de educação integral, em que incluem o Mais Educação agora, não deve dispensar a família no contexto da escola, e nisto pressupõe o diálogo com a

comunidade para favorecer a complementaridade entre os diferentes agentes e espaços educativos.

O Programa Mais Educação foi criado em 2007, pelo Governo Federal, fomentando a educação integral com atividades de contra turno, numa tentativa de dialogar estrategicamente na educação com as esferas dos Estados e Municípios, assim pela educação, conforme Moll (2012) procurando diminuir as mazelas encontradas na área educacional que sobreviveram há décadas.

Conforme Brasil (2018) o programa mais educação tem como objetivos a redução do abandono, distorção idade/ano e reprovação, com a implementação de ações pedagógicas para melhorar o rendimento e o desempenho escolar e é implementado nas escolas públicas de ensino fundamental, por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa, matemática e atividades desenvolvidas nos campos de artes, cultura, esporte e lazer; nestes se busca impulsionar a melhoria do desempenho educacional, com a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais em turno e contra turno escolar, em cooperação com as secretarias estaduais, municipais e distrital de educação, com o apoio técnico e financeiro do MEC.

De acordo com o Brasil (2018) as finalidades do programa são a alfabetização, ampliação do letramento, melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes por meio de acompanhamento pedagógico específico; a redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; a melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais e a ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

De acordo com Brasil (2018) as escolas priorizadas no mais educação são as que receberam recursos na conta PDDE em regime de educação integral entre 2014 e 2016; que apresentaram índice de nível socioeconômico baixo ou muito baixo segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); também escolas que obtiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Para Moll (2012) ainda em 2011, o Programa Mais Educação já oportunizou a mais de 3 milhões de estudantes em 15 mil escolas do país, com acesso à educação integral de qualidade, e nesta temática, a proposta do novo PNE, 2014,

prevê que em 2020 metade das escolas públicas brasileira ofereçam educação integral a seus alunos com a participação social. “E o mais importante é que o Programa Mais Educação dialoga contemporaneamente com o bairro, a cidade e estabelece um diálogo transformador entre escola e as atividades que o cercam.” (MOLL, 2012, p. 130).

É justificado que fomentaram programas como o Mais Educação, além dos ideais de um modelo social de educação aos processos de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico - científicas e as mudanças socioambientais influenciam e trazem consigo novos desafios às políticas públicas, e em particular as educacionais.

Para Moll et al (2009) a integralidade do ensino exige desafios; existe porém, um grande questionamento, se o programa tem atendido na sua totalidade com qualidade, e se realmente está dialogando com a sociedade, bairros e cidades?

Instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 o programa mais educação integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estratégia do Governo Federal, levando a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral. É um programa que contribui à diminuição das desigualdades educacionais e a valorização da diversidade cultural brasileira.

Ainda em conformidade com Moll (2012), defendem a análise constante da prática na aplicabilidade do programa atrelada à ação, refletindo, e aprendendo com a experiência em que a educação integral perpassa pelo pensamento de se tornar uma educação radicalmente democrática e socialmente justa.

Em sua nova organização funcional em relação ao tempo de permanência do aluno na escola, essas se organizam em cinco horas de atividades complementares por semana. Realizarão duas atividades de acompanhamento pedagógico: uma será de acompanhamento pedagógico de língua portuguesa, com duas horas e meia de duração, e outra será de acompanhamento pedagógico de matemática, com duas horas e meia de duração.

As escolas que ofertarem quinze horas de atividades complementares por semana, realizarão duas atividades de acompanhamento pedagógico, totalizando oito horas, e outras três atividades de escolha, sendo: uma de acompanhamento pedagógico de língua portuguesa com quatro horas de duração; e outra de acompanhamento pedagógico de matemática, também com quatro horas de

duração; 3 horas de atividades de escolha da escola, podendo ser as disponibilizadas no PDDE interativo, a serem realizadas nas sete horas restantes.

Houve uma mudança nos personagens que irão atuar, auxiliar e realizar as atividades no planejamento do programa novo mais educação. Aparecem agora a figura do articulador que deverá ser indicado no plano de atendimento da escola, ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente, carga horária mínima de vinte horas, estar em exercício, e de preferência lotado na escola.

O articulador é o responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, e irá promover a interação entre a escola e comunidade, dar informações sobre o desenvolvimento do programa, inclusive para fins de monitoramento e integração com o projeto político pedagógico da escola. O mediador da aprendizagem será responsável pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico. O facilitador será o responsável pela realização das sete horas de atividades de escolha da escola.

O que queremos é que os alunos possam conferir significado e sentido àquilo que aprendem. Somente desta forma se consegue que a aprendizagem de conteúdos específicos cumpra a função que lhe é determinada e que justifica sua importância: contribuir para o crescimento pessoal do aluno e sua socialização. (MOLL, et.al, 2009, p. 43).

Cada secretaria de educação, ao aderir o programa, além dos facilitadores indicou um coordenador a depender de sua localização, seja municipal, distrital ou estadual que fará o acompanhamento do programa.

O Programa Mais Educação se constitui num modelo de programa que sobre seu público busca ações educativas no âmbito da prevenção, atenção ao ser humano e promoção de sua plena convivência vem exigindo uma escola que “compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não-institucionais), que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo.” (MOLL, 2012, p.139. grifo da autora).

De acordo com Ministério da Educação, MEC, (2018), as escolas participantes de 2008 a 2011 apresentaram redução no desempenho em matemática e nenhuma melhoria em língua portuguesa o que é preocupante, na prova Brasil e nos anos iniciais e finais do ensino fundamental; assim gerando preocupação com modelos de ensino. Por fatores como estas negativas de desempenho, o programa mais educação então ganha nova roupagem e passa

fazer parte do currículo nacional de educação em tempo integral de vários municípios.

Na pluralidade de ideias e comportamentos educacionais, entre escola, família, professores e alunos, há que se pensar no politicamente correto por parte dos alunos, de modo que o entorno da escola e o pensamento educativo dos envolvidos corresponda aos princípios de novos conceitos e novas concepções de educação. O Mais Educação veio para atender estas demandas e filosofias educacionais sob o preceito de ampliação dos ensinamentos e tempo de permanência na rotina da escola.

A expressão educar para a vida implica métodos educacionais dissociados de um ensino fechado em quatro paredes, onde alunos repetem atividades de prontidão que não condizem com seu dia-a-dia. Um passo para contribuir a este pressuposto educacional consiste na execução de estudos, pesquisas e bons programas educacionais fomentadores de que

Baixar os muros da escola é colocá-la em diálogo com o que está em seu entorno em termos de políticas públicas, equipamentos públicos, atores sociais, saberes e práticas culturais, agentes culturais e dinamizar as relações escola/comunidade, comunidade/escola, professores/agentes culturais, agentes culturais/ professores, políticas educacionais/políticas sociais, entre outras. (MOLL, 2012, p.142).

Este tipo de programa político deverá atender as exigências de um mundo globalizado, que constantemente sofre mudanças em todos os aspectos, sejam eles culturais, tecnológicos, religiosos, econômicos, dentre outros.

As mudanças, principalmente tecnológicas, que têm provocado alterações na realidade social exigem melhores posturas no processo educacional. Pois a informação e o conhecimento conduzem a dinâmicas mais eficazes de ensino, pelas quais a escola vê a necessidade urgente de utilizar as novas tecnologias e técnicas de ensino que lhes fazem sair da zona de conforto, experimentar o novo, para que se chegue à tão sonhada educação de qualidade.

O Programa Mais Educação tem uma filosofia educacional de ensino integral, neste aspecto, conforme Abramovay (2004), Anísio Teixeira e vários idealizadores do manifesto dos pioneiros da educação acreditavam no homem em sua totalidade e na capacidade de agir, pensar e superar-se, defendendo um ensino de qualidade, que fosse completo.

Portanto, o Programa Mais Educação torna mais próximo esta distância, pois requer uma educação mais igualitária e em tempo maior. Logo, este trabalho pretende promulgar a possibilidade de se educar integralmente, mediante uma educação igualitária e para todos, mas que se prostra em um contexto discursivo novo no campo das pautas ou discussões dentro dos espaços escolares.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação integral no Brasil e o programa mais educação têm suas raízes filosóficas educacionais no manifesto dos pioneiros da educação que queriam uma escola desejada pela sociedade e um ensino integral como um organismo vivo e ativo no qual se aproveite- as aptidões estímulos apresentados pelos educandos; que seja cheia de surpresas e possibilidades, onde estes educandos sejam estimulados constantemente. Esse é o perfil do programa mais educação em sua organização funcional, operacionalidade e objetivos de acordo om o que fora tratado neste estudo.

O papel da educação no mundo moderno é ser libertadora, livre de preconceitos e que tenha condições de emancipar este sujeito da sua condição de acomodação e vulnerabilidade. Com os cenários de violência e escassez cultural presentes nas descrições desta pesquisa se observa que no ensino integral a educação tem se mostrado prazeroso na opinião dos alunos, mas estão distantes de serem libertadores de vida. Ainda, de uma escola que seja flexível e viva, atendendo todas as necessidades e demandas do educando e que trabalhe conjuntamente no ensinar para a vida, tornando estes sujeitos letrados em todos os aspectos, englobando-os culturalmente, e a se adaptar aos grupos sociais onde estiverem ou forem inseridos.

O Programa Mais Educação cumpre o papel idealizador da escola ir além de um grupo, conjugara a família e a comunidade escolar, mas numa educação que liberte, tudo é oportunizado, planejado, valorizado e congruente com as necessidades sociais.

A escola integral, ao ideal de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, é vida e ensino, dialoga com a família, a comunidade e envolve o desenvolvimento e habilidades de produzir e criar do educando, levando-o ao campo da pesquisa, da experimentação, e não apenas se estender nos discursos e nas teorias vazias. Pressupõe-se que

escola de verdade é quando estimula o poder criador dos alunos, onde há verdadeira solidez nos conteúdos e o profundo conhecimento pela experimentação.

A função da escola deverá ser sempre a de influenciar a consciência social, a partir da libertação econômica do professor; onde por aí perpassam questões como trabalhar com dignidade, com estímulo; o que não é indispensável só aos mestres e doutores; mas àqueles que exercem a função primordial na formação do saber nos primeiros anos da educação infantil e fundamental menor, e ainda há muito o que se investir em qualificação para que isto aconteça.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, BRASIL, 2004.

ÁVILA, Ivany de Souza. MOLL Jaqueline. Org. **Educação Integral, Texto referência para o debate nacional**. Ministério da Educação Série Mais Educação. BRASÍLIA, 2013.

BOURDIEU, P. & CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior**. In: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A (orgs), Papirus, 1998.

BRASIL, **Gestão Escolar**. 2018, Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1724/o-que-muda-no-novo-mais-educacao>> Acesso em: 23/10/2018.

_____, Lei nº 11494, de 20 de junho de 2007 **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3339-lei-n%C2%BA-11494-de-20-de-junho-de-2007>> Acesso em: 24/07/2019.

_____, **Constituição Federal**. Brasília. Senado. 1988.

_____, Lei 8.069/ 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília. Senado: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 24/07/2019

_____, Lei nº 179/2001. **Dispõe sobre os títulos da dívida pública de responsabilidade do Tesouro Nacional, consolidando a legislação em vigor sobre a matéria**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10179.htm> Acesso em: 24/07/2019.

_____, Lei 9394/96– **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN**, Brasília, 1996.

_____, **MEC. O programa mais educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>> Acesso em: 27/02/18.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília: MEC, 1997.

_____, **PNE. Plano Nacional de Educação**. Brasília, Senado, 2014.

_____, Portaria interministerial nº 17/2007. **Institui o Programa Mais Educação e dá outras providências.** Brasília, MEC, Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf> Acesso em: 23/04/2019.

_____, **qedu.org.br** <http://www.qedu.org.br/cidade/5494-caninde-de-sao-francisco/ideb?dependence=3&grade=1&edition=2011>.

_____, **Resolução Nº 5 de 25 de Outubro de 2016.** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000005&seq_ato=000&vlr_ano=2016&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC> Acesso em: 07/02/2018.

_____, **transferência financeira.** MEC, Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br.> Acesso em: 22/05/2018.

CAVALIERE, M.M. escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: A. M. Cavaliere e L. M.C. Coelho (orgs). **Educação brasileira em tempo integral.** Petrópolis, Vozes, 2000.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola contra a família. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. LOPES, ElianeMarta Teixeira. VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000

GERIBELLO, Torres. **Anísio Teixeira análise e sistematização de sua obra,** Ed. Atlas, São Paulo, 1977.

LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira: estadista da educação.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____, Jaqueline, **Ciclos na escola, tempos na vida. Criando possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, P. "Le Go-Between: entre familleetl'école, l'enfantmessenger et message". In: MONTANDON, C. e PERRENOUD, P. **Entre parents etenseignants: un dialogue impossible?** Paris, Peter Lang, 1987, p.49-87.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

_____, Anísio. Escola Pública universal e gratuita. no Brasil. Revista **Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília. Nº64 v.26 .p. 3 a 7, out/ a Dez, Rio de Janeiro, 1956.

_____, Anísio. Uma experiência da educação primária integral no Brasil. Revista **Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília. Nº87. V.18.p. 21 a 33, 1962

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: UM LONGO CAMINHO A SER PERCORRIDO

José Barros dos Anjos

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo científico se baseou em análise bibliográfica, de forma clara, objetiva e explicativa, buscando embasamento nas obras que discorrem sobre a neurociência no processo educacional, de modo que permitiu interligar os conceitos e as visões diferenciando-o pelos autores, realizada a partir de diferentes fontes de pesquisas acerca da contribuição da Neurociência no processo educacional, e o objetivo deste trabalho é contribuir e minimizar as dificuldades de aprendizagem evidenciadas pelo alunado, sobretudo como os profissionais da educação devem agir diante de tais dificuldades. É a esse respeito que tento, através desse trabalho, dilatar nossa concepção tendo como fulcro ao campo da neuroeducação como mecanismo de auxílio para o professor, provocando uma reflexão, pois ela faculta uma experiência e aperfeiçoa o modelo atual de ensinar.

A metodologia utilizada caracteriza-se como uma abordagem exploratória do tema alicerçada em pesquisa bibliográfica em autores pertinentes, dentre os quais foram citados: Assman(2001); Borges (2017),Demo (2001), Fernandez; Pain (1999), Fischer; Rose (1998), Morin (2002),Saint-Onge(1999), Sternberg; Grigorenko(2003). A Neuroeducação é um campo novo da Neurociência que tem como objetivo estreitar laços entre as diferentes ciências e permitir um diálogo entre os pesquisadores da neurociência e educadores, sem dúvidas a neurociências é uma grande aliada dos professores que estão em sala de aula. De modo que, o professor tem encontrar novas formas de chamar a atenção dos estudantes, estimulá-los a entender que todos podem aprender desde que as estratégias sejam adequadas. “Não basta dar acesso à escola, é preciso garantir que as crianças aprendam” (MIGLIORI, 2014 apud BORGES 2017).

É inegável que aprender requer novos hábitos e conhecimentos, habilidades psicomotoras que tem ligação direta com a atividade cerebral e a neurociência é uma ferramenta de grande valia para os professores, pois tendo um conhecimento

melhor dos processos cerebrais, o profissional da educação irá oferecer, através de sua prática, um ambiente que respeite as diferenças individuais e com isso os alunos sintam-se aptos e incentivados a desenvolver seu intelecto e exteriorize o seu emocional.

É fundamental que professores estimulem individualmente a inteligência das crianças, empregando técnicas que permitam a cada aluno aprender da maneira que é melhor para si, aumentando sua motivação para o aprendizado, pois cada pessoa tem de encontrar seu próprio caminho, já que não existe um único para todos (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003).

Partindo desse pressuposto, ao educador compete uma consciência transformadora de um trabalho pedagógico diferenciado e consciente de sua responsabilidade como mediador da informação para que os alunos possam construir e adequar os conhecimentos através das suas habilidades mentais.

Portanto, o estudo dos processos de aprendizagem é muito desafiador para a educação, por isso que necessitamos de novos mecanismos para entendê-lo e explicitá-lo, pois existem inúmeras possibilidades de aprendizagem que proponho neste artigo, para ampliar as discussões sobre esse novo campo da Neurociência que a é Neuroeducação, articulando com as dificuldades de aprendizagem dos alunos e relacionando-a como o professor lida com esses desafios.

A neurociência é o estudo científico do sistema nervoso (cérebro, medula espinhal e nervos periféricos) e de suas funções correspondentes às estruturas e os processos do desenvolvimento humano. A neurociência tradicionalmente é vista como um ramo da biologia, porém, nos últimos tempos, têm se interligado como várias ciências, o que podemos chamar de interdisciplinaridade, o que tem provocado avanços e descobertas a respeito do funcionamento do cérebro.

Assim, a “neuroeducação” sendo esta um campo novo da neurociência é um caminho que cada vez mais relaciona a neurociência e a educação. Por outro lado, o artigo também destaca e apresenta mecanismos que possa ajudar o professor a compreender os fatores que prejudicam os estudantes no processo de aquisição do saber. Contudo, a neurociências tem provocado discussões entre pedagogos e especialistas das diversas áreas do conhecimento. Visto que, o grande desafio para educação se constitui em conhecer como ocorre o ensino- aprendizagem nesses alunos.

2. NEUROCIÊNCIAS-EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM

As descobertas que a Neurociência tem realizado nos últimos tempos possibilita as escolas, de modo especial, os professores a usarem esses estudos científicos, a fim de mudar o cotidiano e a realidade de muitos educandos, cujo cérebro tem dificuldades em aprender. De modo que não há tempo a perder, determinadas decisões, quando deliberadas de forma tardia, não surtirá mais efeito, corre-se esse risco quando se trata de educando em processo de aprendizagem que não conseguem aprender nas fases ideais do seu desenvolvimento humano. O papel da neurociência na educação é o de facilitar a aprendizagem e o modo de ensinar, portanto, a neurociência trás benefícios. Não é uma disciplina na escola. A neurociência aprimora a forma de ensinar. Como o cérebro aprende? Como o aluno deve aprender a estudar? Ainda há muitos alunos que não aprendem, e são diversos fatores que os impedem de aprender.

Quando falamos e pensamos em educação e aprendizagem, falamos em processos neurais, porque a aprendizagem é alcançada através das redes que estabelecem neurônios que se ligam e fazem conexões e que realizam sinapses. Sendo assim, o que podemos entender por aprendizagem? É um complexo processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos dos fatores externos do ambiente, cujos neurônios entre si são ativados através dos estímulos, tornando-os mais intensos, conseqüentemente, o volume de alterações das conexões sinápticas afeta a forma como o cérebro processa as informações, e os resultados serão satisfatórios.

Discutindo ainda na perspectiva dessa abordagem, sabe-se que a Neurociência no momento atual não tem dado respostas a todas as perguntas na esfera pedagógica, porém é uma ciência poderosa que dialoga com outras ciências, e com isso o campo da Neuroeducação tem realizado descobertas importantes confiáveis com relação a o estudo do cérebro. Sem dúvidas, em um futuro breve a interdisciplinaridade entre as ciências que se comunicam com a neurociência poderá efetivar descobertas de grande valia que serão utilizadas a favor dos professores e para a educação do futuro.

Vale ressaltar que, as ciências cognitivas têm atuado fortemente para promover uma compreensão ampla no tocante aos processos de ensino-

aprendizagem. Os pesquisadores de vários países defendem a tese de que os primeiros anos são relevantes no processo cerebral das crianças. Neste sentido, as neurociências buscam contribuir para uma questão central que são os caminhos para fortalecer o que a criança tem e valorizar o que lhe falta, ou seja, um melhor entendimento sobre os processos cerebrais.

É preocupante como o sistema educacional tem promovido de forma mecânica o ensino nas escolas, sobretudo de forma igualitária a todos os estudantes. Deve-se levar em consideração que cada cérebro aprende de forma diferente, tendo em vista os graus de dificuldade que são diferentes. As escolas precisamente têm que observar e respeitar as individualidades dos alunos no processo de aprendizagem. Por outro lado, os estudantes são as vítimas, pois passivamente absorvem a proposta pedagógica da escola, sem muito questionamento, isto é, quando há, sem resistência, e acabam sendo apenas meros receptores de informações, que muitas vezes nem geram o conhecimento. Muitas pesquisas no campo educativo apontam o professor como um dos principais protagonistas da educação (DEMO, 2001; ASSMAN, 2001; MORIN, 2002).

Nesta direção, a escola deverá sempre propor um ensino-aprendizagem não centrado apenas no professor, ora cada aluno tem característica individual para aprender, tem seu próprio ritmo e sua maneira de assimilar e compreender as informações transmitidas em sala de aula pelo professor, todavia não se gera o desejado conhecimento no cérebro dos estudantes se a escola e os professores não se atentarem a esse fato. Sendo assim, a neuroeducação é uma aliada em permitir ao professor conhecer o padrão de pensamento pessoal do estudante e com isso ajudar o aprendiz a lidar com os constantes desafios a que o cérebro é submetido, no entanto é necessário criar espaços e condições significativas para o aluno aprender.

Os professores precisam estimular a inteligência dos alunos do ponto de vista intelectual e emocional, desde a imaginação até os sentidos, o humor, a emoção, o medo, o sono, a memória, e relacionar com o aprendizado e a motivação, utilizando-se de técnicas de ensino eficazes que respeitem as individualidades do educando e que o permitam aprender da maneira que é melhor para ele, não existe apenas um método de ensino igualitário para todos os aprendentes de uma mesma classe, não existe um único caminho para todos, cada aluno tem que encontrar seu caminho para aprender (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003).

Dito isto, o papel do professor na educação é fundamental, principalmente na descoberta desse caminho; na condição de profissional do magistério, é o interventor responsável pela mediação entre o conhecimento e as habilidades mentais, para isso, é preciso ter base científica, que conheça os significativos estudos das neurociências para apontar o melhor caminho para o aluno, uma vez que, influenciam na compreensão dos processos que possibilitam os avanços pedagógicos no ensino- aprendizagem.

3. O PROFESSOR FRENTE AOS DESAFIOS DO CÉREBRO

O professor do século XXI enfrenta vários desafios sem sala de aula, portanto destaca-se o fato que se refere às dificuldades de aprendizagem enfrentadas por muitos educandos em sala de aula. Educar não é uma tarefa fácil, é complexa, requer professores preparados, com boa formação acadêmica, cujas habilidades e técnicas desses profissionais tenham fulcro científico.

Ora, o poder que o cérebro tem é extraordinário e extraordinário e incrível; à medida que o cérebro sente emoção positiva ou negativa, libera dopamina, conhecida como o hormônio do prazer, porém é óbvio que a aprendizagem ocorre quando nos desperta o desejo de aprender, então o aluno precisa de emoção positiva estimulada pelo professor através das mais variadas técnicas de ensino. Por outro lado, ameaçar, assustar, intimidar os estudantes não lhe permite aprender. Logo, sabe-se que o aprender e o lembrar de ocorre no cérebro, por isso como o cérebro funciona não é a mesma coisa de entender qual é a melhor maneira de ajudar os alunos a aprender.

Neste sentido, cabe ao professor tentar compreender as emoções que sentem os alunos, seja no campo da alegria, da tristeza, da raiva, do medo, enfim, o professor tem que ter a capacidade de lidar com esses sentimentos da melhor forma possível. “A aprendizagem e educação estão intimamente ligados ao desenvolvimento do cérebro, o qual é moldável aos estímulos do ambiente” (FISCHER; ROSE, 1998).

O professor tem que estar em alerta para o processo da aprendizagem, que acontece por meio dos órgãos sensoriais, cujas informações novas recebidas pelo cérebro são reservadas em alguma parte do cérebro, e com isso ocorre o

armazenamento das informações, que em algum momento da vida serão lembradas e/ou utilizadas pelo estudante, porque é no cérebro, que se dão os processos neurais, que se dão acesso as informações e onde estas ficam armazenadas. A capacidade que o cérebro tem de aprender a se adaptar ou mudar o meio é sem precedentes, sobretudo quando submetido a novos desafios. “É de fundamental saber como a criança aprende para incrementar como lhe é ensinado” (SAINT-ONGE,1999).

Como o professor pode contribuir e desafiar o cérebro dos alunos em sala de aula, a fim de fortalecer as sinapses (neurônios)?

As aulas deverão ser desafiadoras, dinâmicas, lúdicas, cujo conteúdo deverá ser enriquecido e estar atrelado a recursos visuais, a fim de aguçar os sentidos sensoriais e atrair a atenção dos alunos para conectá-los ao ambiente sala de aula e ao ensino-aprendizagem. Estimular o aluno nada mais é que estimular as sinapses, evitar que a aula seja desestimuladora e cansativa e proporcionar um ensino de interação, envolvente, com novas descobertas, novos saberes, criando novas formas de se aprender. Nessa perspectiva, o vínculo afetivo estabelecido entre o professor e o aluno facilita o uso das estratégias adequadas em processo de ensino-aprendizagem dinâmico e prazeroso compreensão fica mais fácil, ora, vínculo afetivo é emoção, por isso é importante trabalhar a inteligência emocional dos estudantes.

O professor é o mediador de duas vertentes, de um lado, o conteúdo proposto a ensinar, do outro, o aprendente e suas dificuldades, limitações e individualidades, em que o desafio do educador é também de promover uma aprendizagem eficiente, preparar meninos meninas para a construção do seu próprio conhecimento. Desse modo, a neurociência, através de suas contribuições na área da educação, orienta os professores a desenvolverem atividades que desenvolvam as funções motoras, sensitivas e cognitivas, fazendo-se necessário que os educadores observem e compreendamos comportamentos dos alunos, façam registros expressos em ficha de acompanhamento para verificar a evolução cerebral do aprendiz. Segundo Fernandez e Pain, (1999), "Para aprender são necessários dois personagens, o ensinante e o aprendente e um vínculo que se estabelece entre ambos".

4. APLICAÇÕES DAS TICS NO ENSINO-APRENDIZAGEM

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados entre si, proporcionam a automação e a comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem. São também tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informação. A escola tem que se apossar do aparato tecnológico, fazer uso e inseri-lo no contexto da sala de aula com o objetivo de desafiar o cérebro dos alunos a desenvolver as habilidades e competências almejadas.

A tecnologia da informação representa um recurso e um instrumento de pesquisa e de renovação acadêmica que beneficia professores, pesquisadores e alunos e a própria sociedade. Sendo assim, as modernas ciências tecnológicas estão adentrando e em envoltas nos muros das instituições de ensino. Nas escolas públicas, essa incursão ocorre não só pela extensão da prática tecnológica diariamente, como também pela discente, por meio das políticas públicas de inclusão digital, visto que o grande desafio hoje dos professores é saber incorporá-la à sua prática pedagógica de forma eficiente e colaborativa, e não apenas utilizá-la como mais uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem.

Perrenoud (2000) afirma que, dentre outras qualidades essenciais para a qualidade do ensino, o professor deve conceber e fazer evoluir os dispositivos de ensino, saber trabalhar em equipe, participar da criação e da execução do projeto pedagógico da escola, utilizar novas tecnologias em benefício da educação, cuidar da própria formação contínua e ter compromisso com a aprendizagem coletiva e individual. Segundo Perrenoud (2002), “competência não é ensinada, é desenvolvida pela prática, pela ação reflexiva. Se quisermos desenvolver competências, não devemos mais dar aula, mas precisamos criar condições para que os alunos as desenvolvam, nada é ensinado, tudo é aprendido”.

É preciso entender que o estudante do século XXI, sem dúvida ele está familiarizado com as novas tecnologias, isso é bem característico dessa geração, a facilidade no uso de novidades tecnológicas, a dificuldade em manter a atenção, a confiabilidade em sua habilidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo e a saturação de informações, tudo isso, representa obstáculos para os professores e para a educação como um todo. Por outro lado, muito mais que problemas de

aprendizagem temos problemas em saber lidar com as emoções do cérebro, com os novos conhecimentos tecnológicos, o que exige do professor novas habilidades e competências.

Ora, o mundo digital é real, as informações ultrapassam as fronteiras geográficas continentais, compete ao professor ampliar e diversificar seus espaços em sala de aula de forma contextualizada e colaborativa, propondo aos alunos atividades que possam instigar condições reais de apropriação das tecnologias da informação, sendo estas utilizadas para facilitar o aprendizado.

Com relação, especificamente, à informática educativa, ela pode ser entendida como o uso da informática na educação, ou seja, é uma área que tem como objeto de estudo o uso do computador no desenvolvimento das capacidades humanas, visando à participação e a reflexão individual e social, por meio das práticas escolares.

O computador é um tipo de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Ele é a parte física e visível, mas portador e divulgador de mensagens. Segundo Greenfield (1988), o computador é a mais espantosa invenção devido a três características presentes: ele é dinâmico, interativo e programável. Para que os recursos do computador possam ser usados nas ações educacionais, o primeiro passo é desmitificá-lo, o que é possível mediante formação e reflexão crítica, dando a oportunidade ao indivíduo de conhecer, compreender, e ter a possibilidade de escolha sobre as formas de uso a serviço do processo de ensino-aprendizagem.

Hoje se vive um momento de reflexão sobre as novas tecnologias, que tem levado a conclusões otimistas ou pessimistas sobre o seu uso. Tanto num quanto noutro caso, o que não dá para desconhecer é que as tecnologias são produto e produtoras de alterações sociais, que se refletem sobre as formas de pensar e fazer educação, pois “ou a tecnologia está a serviço do homem, libertando-o, ou está a serviço de alguns para escravizar outros, ou ainda, estaremos todos condenados a servi-la” (RODRIGUES, 1999, p.108).

As tecnologias chegaram às escolas e evidenciam desafios e problemas relacionados aos espaços e tempos que o uso delas provoca nas práticas escolares. Inserir-se na sociedade da informação é saber usar essas tecnologias, buscando e selecionando informações que proporcionem resolução de problemas do cotidiano, compreensão de mundo e transformação de seu contexto.

Atualmente, os aparelhos de celulares e os aplicativos auxiliam e influenciam o dia-a-dia de cada um. Portanto, as escolas precisam acompanhar e inserir as novas tecnologias dentro de seu programa educacional, senão correm o risco de cair no atraso funcional do ensino. A educação precisa de uma “escola que não hipoteque o futuro do jovem e não constranja a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência em formação a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não de uma escola de escravidão mecanicidade” (GRAMSCI, 1975, p. 82).

As novas tecnologias digitais se constituem em ferramentas importantes para o desenvolvimento de processos construtivos de aprendizagem, para a criação de novos espaços de aprendizagem, de novas formas de representação da realidade, para ampliação de contextos e maior incentivo aos processos cooperativos de produção do conhecimento. Favorecem também o desenvolvimento do pensamento reflexivo (VALENTE, 1999), da consciência crítica e o encontro de soluções criativas aos novos problemas que surgem (NEVADO, 1999). Essas possibilidades estão sendo geradas a partir do uso adequado e competente dessas ferramentas computacionais e da construção de ambientes de aprendizagem que privilegiam a construção do conhecimento compartilhado e o desenvolvimento de processos reflexivos e em função das novas perspectivas interacionistas geradas entre pessoas e objetos de conhecimento.

A neuroeducação é uma aliada das novas TICs e estas não devem ser usadas apenas como um modelo para ensinar ou aprender, mas como ferramenta pedagógica que propicie um ambiente interativo e que leve o estudante a construir seu próprio conhecimento de forma mais elaborada, útil e funcional, e que seja atribuído a esses saberes partindo dos conhecimentos de que já se apropria nos aspectos cognitivo, afetivo e social, pois a aprendizagem deve ser socializada nas três dimensões.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, conclui-se que é necessário construir pontes entre a neuroeducação e a prática educacional, sobretudo as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por muitos dos educandos. As dificuldades do ato de aprender, cujo

processo complexo, exigem tempo, disciplina, bons materiais, profissionais preparados, cuja responsabilidade não é restrita apenas ao aluno, todavia a escola não deve nortear sua política pedagógica através de uma única vertente. Vale lembrar que os alunos devem ser submetidos aos mais variados tipos de situações dentro e fora do contexto escolar, sendo o professor responsável em proporcionar e criar vínculos em que encorajem o estudante a expor seus pensamentos e sentimentos

Indubitavelmente, o professor que tem sua prática educativa fundamentada em estudos da neurociência cognitiva pode contribuir de maneira efetiva nos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo, no aspecto que diz respeito aos alunos que não conseguem aprender, porém vale ressaltar que é necessário que os educadores tenham base científica para que os alunos tenham um bom desempenho e evolução na construção do seu próprio conhecimento.

Por sua vez, a interdisciplinaridade entre a neurociência e as ciências cognitivas possibilitam ajudar o professor a encontrar caminhos para um ensino-aprendizagem eficaz e de qualidade, sobretudo, contribui para que o educador possa compreender as bases neurais no campo cerebral, os ritmos e as maneiras, as individualidades de cada educando no processo educativo.

Neste sentido, é notório que este estudo está longe de ser esgotado, ou de pensar ideias conclusivas, há um longo caminho a ser percorrido pela Neurociência, de modo que o cérebro não é um objeto estático, ele é químico, muda a cada dia instantâneo, altera-se e evolui de forma dinâmica, por isso ainda há muitos mistérios que a Neurociência estuda tenta descobrir sobre o funcionamento do cérebro.

Portanto, a Neurociência tem promovido avanços significativos no campo da neuroeducação, cujas pesquisas ao longo do tempo vêm buscando soluções que permitam uma melhor compreensão do funcionamento do cérebro humano. Assim, fica claro que há um longo caminho a ser percorrido no campo da Neurociência e da educação.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. (2004). **Curiosidade e prazer de aprender**: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Petrópolis: Editoras Vozes, 2004.

BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. **Neurociências**: Desvendando o Sistema Nervoso. 2. Ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

BENDER, WILLIAM N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.

BORGES, P. **Neurociência vira ferramenta para melhorar aprendizagem nas escolas**. 2014. Observatório do PNE. Disponível em último segundo. ig.com.br/.../__neuro-ciencia-vira-ferramenta-para-melhorar-aprendizagem. Acesso em 13outubro, 2017.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre. Artes Médicas, 1991.

GRAMSCI, A. **Quaderni Del Carcere**. Torino: Einaudi, 1975.

GREENFIELD, P. M. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica e os efeitos da TV, computadores e videogames**. Tradução de Cecília Bonamine. São Paulo: Summus, 1988;

DEMO, P. **Saber Pensar** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KANDEL, E. **Texto da pasta**: Trecho de vídeo. *Mente Cérebro*. Edição temática. Em busca da Memória.

MARKOVA D. **O natural é ser inteligente**: padrões básicos de aprendizagem a serviço da criatividade e educação. São Paulo: Summus, 2000.

METRING, Roberte. **Neuropsicologia e aprendizagem**: fundamentos necessários para planejamento do ensino. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NEVADO, R. A. **Estudo do possível piagetiano em ambientes informatizados**: é possível inovar em EAD utilizando recursos telemáticos. Porto Alegre: UFRGS. Mimeo, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** São Paulo: Artmed, 2000.

RODRIGUES, A. M. M. **Por uma filosofia da tecnologia.** IN: GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). Educação Tecnológica – Desafios e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 1999.

ROSE, S. (2006). **O cérebro no século XXI: como entender, manipular e desenvolver a mente.** São Paulo: Editor Globo. 2006.

SAINT-ONGE, M. (1999). **O ensino na escola: o que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

STERNBERG, R. J. & GRIGORENKO, E. L. **Inteligência Plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos.** Porto Alegre: ARTMED, 2003.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: Unicamp, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da mente.** Trad. José Cipólio Neto et al. São Paulo, 1991.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA: INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE CINCO MUNICÍPIOS DE SERGIPE

José Barros dos Anjos

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado que trata Práticas Pedagógicas e a Formação dos Professores da EJA: Influência no Processo de Aprendizagem de Alunos de Cinco Municípios de Sergipe. A pesquisa foi permeada por objetivos que são considerados interdependentes e essenciais para a compreensão da formação de uma didática que atenda às necessidades específicas da Educação de Jovens e Adultos. Isso inclui: como os professores conduzem sua prática na Educação de Jovens e Adultos? Quais são as possibilidades de maior coordenação entre os pressupostos teóricos e as práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos?

É por isso que neste estudo tais questões investigam as circunstâncias e condições necessárias para processar as mediações em situações de ensino que aprimoram a aprendizagem do aluno sobre os assuntos que lhes são ensinados, para problematizar o significado de mediação que mais adequadamente responda à complexidade da Educação de Jovens e Adultos, e como essas mediações criam condições para desenvolver o pensamento crítico entre os estudantes e a práxis educacional nesse tipo de educação.

Nesse âmbito, diante do escopo de embasar esta pesquisa, fez-se necessária a utilização de referências bibliográficas que nortearão este estudo científico, com fulcro em pensadores da educação como: Arroyo (2006), Ausubel(1982), Charlot (2000), Di Pierro (2003), Freire (1987), Gadotti(1995), Haddad (1998, 2000), Ibernón(2010),Nóvoa (1992), Soares(2003, 2006), Sousa(2007), Toledo (1998), os quais contemplam esse objeto investigando e analisando a importância da formação específica do professor para atuar na modalidade EJA.

Assim como toda pesquisa empírica necessita de fato concreto com referência ao tema pesquisado. O presente estudo tem como enfoque central a questão da formação dos professores, evidenciando-se, a partir do aporte teórico selecionado, que há uma quase unanimidade no que concerne à constatação das

dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática pedagógica e da necessidade de uma preparação específica para esses profissionais que atuam na EJA.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem buscado apoio em novos paradigmas teóricos e pedagógicos para responder a diversos dilemas e questionamentos sobre a função de ensinar dos professores nesse campo educacional. Existe um grande e significativo número de estudos e propostas educacionais que indicam a necessidade de uma redefinição das práticas empreendidas nas instituições de ensino.

Dentre esses estudos, destacam-se os que se baseiam em um processo didático, no qual são enfatizadas as atividades compartilhadas e a avaliação não é mais considerada como verificação e classificação, mas como possibilidade de constante redimensionamento do ensino e da aprendizagem. E o papel do professor não se reduz ao de um mero transmissor de conhecimento, mas ao de mediador, instigador e problematizador.

As questões que podem permear as propostas que legitimam uma didática para a educação de adultos, considerando uma práxis educacional como prática política (FREIRE, 1987), e que em um dado momento e espaço estabelecem os elos necessários dentro de um quadro cultural de problematização dessa cultura, tornando-se mais forte porque essa problematização não é neutra, envolvem todos os homens e mulheres que produzem cultura e, dialeticamente, a internalizaram.

A prática docente, caracterizada por mediações pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, e conduzida pelos professores para lidar com as necessidades e emergências cotidianas, é o foco deste estudo. Nele, se abordará a dimensão mediadora em que o diálogo é a base da prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Sampierre (2013), as hipóteses são o centro, a medula e o eixo do método dedutivo quantitativo. Sendo assim, é importante colocar em questão as seguintes ideias apresentadas por Haddad:

A maioria dos estudos sobre educação de Adultos tem colocado, dentre suas prioridades, a necessidade de formação de professores para a educação tão peculiar. A inexistência de estudos sobre jovens e adultos nos cursos de formação de professores, sejam em nível 2º ou 3º graus, tem sido colocada com frequência. As próprias Faculdades de Educação começam a se dar conta dos últimos anos de que seus currículos não

contemplam estudos sobre problemática do analfabetismo ou seu desenvolvimento caracterizado por descontinuidades ou como tarefa de perspectiva assistencialista e filantrópica, e não na perspectiva de um direito de cidadania (2000, p. 23).

O professor designado ou lotado na modalidade EJA vivencia o desafio diário de ter que atender às expectativas de estudantes oriundos de realidades e necessidades diversas. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de uma formação específica desse profissional, de modo que, para atuar com o público dessa modalidade, exige-se um excelente nível de preparação profissional, além de habilidades e competências diferenciadas. Sobre o assunto referente às hipóteses, Haddad (2000, p. 15) diz que:

As pesquisas sobre a temática da EJA reafirmam a existência ainda hoje de um preconceito sobre esse campo de trabalho, considerado como de segunda linha [...]. Este é o desafio que precisa ser enfrentado em qualquer proposta de EJA, sobretudo, reconhecendo o direito à especificidade que esta modalidade de educação tem.

Para responder a indagação problematizadora, estabeleceu-se o objetivo geral: avaliar as práticas pedagógicas dos professores e a sua influência no processo de aprendizagem de alunos da EJA a partir da formação desses professores dos municípios de Divina Pastora, Maruim, Riachuelo, Santa Rosa de Lima e Siriri, no Estado de Sergipe.

Em relação aos objetivos específicos elencados por esta pesquisa foram os seguintes: descrever o perfil dos professores que atuam na EJA; identificar os métodos e as estratégias de ensino desses professores; verificar os efeitos desejados dessas práticas pedagógicas na aprendizagem dos alunos – compreensão, assimilação dos conteúdos recebidos; conferir os conteúdos e o formato do planejamento e da avaliação dos professores; por fim, constatar as dificuldades que os professores têm para responder aos problemas específicos dos alunos.

2. A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA DO PROFESSOR QUE ATUA NA MODALIDADE EJA

A formação específica dos profissionais da educação que atuam na modalidade EJA é um mecanismo substancial por meio do qual são

desencadeadas mudanças significativas nas práticas educativas e na vida dos estudantes. Sendo assim, a formação dos professores hoje no Brasil tem sido alvo de grandes questionamentos. Soares (2003) relata que, a respeito da preparação dos educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, é necessário avaliar os momentos e os espaços nos quais essa formação vem sendo realizada, bem como as exigências, as expectativas e os interesses envolvidos, assim como as instituições que majoritariamente vêm assumindo a função de formadoras de educadores.

Compreende-se, em conformidade com Toledo (1998), que, para que se tenha uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade, é necessário se ter profissionalização dos educadores de EJA, pois os professores são capazes, através de seu fazer pedagógico, de conceber práticas de EJA mais criativas, com o intuito de garantir a permanência na escola e a aprendizagem dos estudantes. E quanto melhor a formação desses educadores maior a possibilidade de formar cidadãos críticos e se ter uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade, superando as ideias de suprimento e de educação compensatória.

Conforme afirma Souza (2007), a especificidade da EJA exige que o educador de jovens e adultos se qualifique continuamente na busca de conhecimentos que o ajudem e contribuam para a formação dos seus alunos jovens e adultos. Com isso, objetiva-se uma formação que não valorize somente a dimensão técnica exigida para o mercado, mas, sobretudo, a formação humana dos sujeitos.

De acordo com Arroyo (2006), por sua vez, se caminhar no sentido de que se reconheçam as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, haverá um perfil específico de educador da Educação de Jovens e Adultos e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores. Essa falta de especificidade acontece devido a uma não formação continuada de qualidade e também, como relatado por Haddad (1998), a uma carência de espaço de reflexão sobre a EJA tanto nos cursos de magistério quanto nas faculdades de educação e na pós-graduação. E, embora já exista certo movimento dentro de alguns programas, a maioria das faculdades de licenciatura não percebe a EJA dentro do seu próprio currículo.

Outro fato importante é que geralmente os órgãos competentes oficiais não têm interesse na EJA, sendo que os municípios devem dar garantias permanentes

de formação específica e continuada para os professores dessa modalidade, já que o Estado tem o dever de assegurar uma educação de qualidade, e, para que isso ocorra, é necessário que exista a formação continuada dos docentes. Essa realidade é encontrada em todo o Brasil.

Assim, percebe-se que há um longo caminho a ser percorrido a fim de alcançar a consolidação da formação específica dos professores que atuam na EJA. Compreende-se que tais mudanças não ocorrem somente pela incorporação de novos paradigmas de comportamentos nas práxis educativas, mas é necessário, sobretudo, investigar suas motivações.

Compreende-se a formação continuada do profissional docente que atua na modalidade EJA como o processo de formar jovens e adultos para uma atuação específica e personalizada dentro das suas atividades. Portanto, a formação específica no âmbito dessa modalidade de ensino possibilita aos professores habilidades e competências necessárias a fim de atender a um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática educativa, da construção de novas competências do docente.

Os estudos realizados por Haddad (2000), e que ainda continuam visíveis na produção intelectual dos últimos dez anos, evidenciam quase uma unanimidade na constatação das dificuldades encontradas pelos professores em sua prática e da necessidade de uma preparação específica dos professores que atuem na EJA.

Sobre esse assunto, Haddad (2000, p. 15) diz que:

As pesquisas sobre a temática do professor da EJA reafirmam a existência ainda hoje de um preconceito sobre esse campo de trabalho, considerado como campo de segunda linha [...] este é um desafio que precisa ser enfrentado em qualquer proposta de EJA, sobretudo reconhecendo o direito à especificidade que esta modalidade de educação tem.

Tais considerações indicam que as propostas de formação de professores para atuarem na EJA devem considerar a constituição em que essa modalidade de ensino se apresenta, a partir de sua característica multifacetada, que atende, preponderantemente, a populações marginalizadas, de zona rural e urbana, além de populações discriminadas, como povos indígenas, mulheres e minorias étnicas.

O princípio norteador da teoria de Ausubel (1982) baseia-se na ideia de que, para que ocorra a aprendizagem significativa, é necessário tomar como ponto de partida os conhecimentos que o aluno traz para a sala de aula. Ausubel defende

que os professores devem criar situações didáticas com a finalidade de descobrir esses conhecimentos prévios, que teriam o papel de suporte para que novos conhecimentos fossem adquiridos.

Nesse sentido, Charlot (2000) traz a discussão sobre o fracasso escolar, sendo que, segundo ele, o fracasso escolar de fato não existe, o que existe são alunos fracassados com trajetórias difíceis. Assim, é fundamental que as trajetórias dos alunos sejam consideradas e analisadas, para que a imagem negativa estereotipada através de rótulos negativos venha a ser desmistificada. A leitura negativa do aluno e a ausência de incentivo faz com que ele se sinta inapto e incompetente, fortalecendo os empecilhos para o sucesso escolar.

De acordo com Nóvoa (1992), o professor é colocado no nível mais baixo da ordem epistemológica, sendo visto (e se comportando muitas vezes) como executor de programas muito padronizados, que são preparados em níveis de organização escolar distantes do seu local de aplicação, tornando-se assim dependente de especialistas para solucionar problemas recorrentes em sua prática.

Há, no entanto, dificuldades da escola e seus profissionais de lidar com seus jovens estudantes, conforme apontam alguns autores (SPÓSITO, 1997; DAYRELL, 1996; CAMACHO, 2004; COSTA; ECHEVERRIA, 2010). De acordo com eles, isso se deve à ausência de pesquisas que concebam a escola como um espaço sociocultural.

Do ponto de vista de Imbernón (2010), muitas vezes os docentes são condenados a ser objeto de um planejamento dirigido a professores e professoras sem identidade profissional – ainda que ela exista, muitas vezes não é reconhecida com suas características, seus valores, suas peculiaridades e suas práticas sociais e educacionais. Desse modo, é comum que uma pessoa, supostamente detentora de mais conhecimento, doutrine os colegas. No futuro, espera-se que isso não seja o predominante e que os docentes se assumam como protagonistas, com a consciência de que todos são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional.

Hoje, ainda é bastante comum a existência de práticas docentes desconexas do ideal de atuação direcionado à EJA. Isso porque, na maioria das vezes, o educador de EJA é também pertencente ao ensino regular, e grande parte dos conhecimentos que possui, e mesmo suas concepções metodológicas, são

organizados a fim de atender a um ensino de crianças e adolescentes. Como mencionam Di Pierro e Graciano (2003, p. 107),

A formação de professores para a EJA é essencial para que haja uma educação de qualidade, pois somente desta maneira o educador será capaz de elaborar didáticas que resultem bons desempenhos em sala de aula. E, além disso, mostrá-los a importância de continuar seus estudos, a fim de que se tornem cidadãos críticos e reflexivos para que possam interagir de forma participativa perante a sociedade.

Para Arroyo (2006), o primeiro ponto a ser destacado acerca da formação de professores de jovens e adultos é que não há parâmetros sobre o perfil desse profissional. A causa disso, segundo ele, é que também não existe uma definição muito clara da própria EJA no país. O autor ressalta ainda que a Educação de Jovens e Adultos se constituiu durante muito tempo às margens, referindo-se à falta de políticas públicas oficiais, como também de centros específicos de EJA e de formação específica para o professor.

A formação continuada, oferecida nas últimas décadas, tem se adequado no aprofundamento de conhecimentos como sendo a exigência para a realização do trabalho educativo frente às novas modificações inclusive das tecnologias, do rápido desenvolvimento de conhecimentos, das mudanças nos processos educativos e suas repercussões na vida em sociedade. Contudo, os conhecimentos constituídos pelos professores durante esses processos formativos não têm alcançado os estudantes de EJA de uma forma totalmente aceitável, já que o desempenho de conhecimentos escolares por parte da maioria dos alunos ainda se apresenta deficitário.

3.O PROFESSOR DA EJA NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI

Atualmente, é bastante comum a prevalência de práticas dos docentes desconectadas do ideal de atuação direcionado à EJA. Isso acontece, na maioria das vezes, porque o professor de EJA também faz parte do quadro do ensino regular, e grande parte dos conhecimentos que detém, e mesmo suas percepções metodológicas, são constituídas a fim de atender a um ensino de crianças e adolescentes. Como mencionam Di Pierro e Graciano (2003, p. 17),

Os docentes que atuam com os jovens e adultos são, em geral, os mesmos do ensino regular. Ou eles tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes.

Educadores da EJA demandam um conhecimento distinto, pois estão em contato com um tipo diferente de aluno no que diz respeito ao perfil, aos interesses, às necessidades e às situações de vida. Nesse contexto, Machado (2000) revela que é quase unânime a comprovação das dificuldades encaradas pelos professores em suas práticas e das precisões de preparação específica dos educadores que atuam na modalidade EJA.

Em pleno século XXI, há a necessidade de posturas distintas para se relacionarem em classe coloca os educadores de EJA diante de desafios que requerem formação continuada. Na maioria dos municípios brasileiros, os espaços de formação e discussão da condição da EJA limitam-se a poucos contatos aligeirados e temáticos em serviço, promovidos e estimulados, muitas vezes, pelas próprias instituições que ofertam a modalidade.

Diante do cenário nacional que apresenta desafios e perspectivas no campo da formação docente, as análises acerca da formação do professor requerem um aporte legal que garanta a sustentação das discussões nesse campo. Desse modo, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, estabelece, em suas metas 15 e 16, a garantia da formação inicial e continuada para os profissionais da educação em suas respectivas áreas de atuação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, estipula:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
[...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
[...] V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Como estabelece a legislação, a formação continuada é um direito do educador, mas, embora haja documentos legais que assegurem e privilegiem a instituição de políticas públicas no âmbito da formação docente, a fronteira entre o texto legal e a concreta operacionalização dessas leis ainda é grande. Como revela Soares (2006), apesar de haver certo consenso presente nas discussões teóricas e

na legislação acerca da necessidade de qualificação específica para o professor de jovens e adultos, ainda hoje é recorrente a ausência de políticas específicas para a formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos.

Atrelados às poucas oportunidades formativas, os educadores de EJA ainda precisam lidar com desafios do cotidiano escolar que versam sobre a falta de espaço físico certo para realização dos encontros formativos; indisponibilidade de tempo ou de organização de horários para realização de encontros coletivos; escassez de material didático específico para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos; carência de recursos financeiros para melhoria dos processos formativos em EJA, dentre outras dificuldades que assolam a vida, o trabalho e a formação continuada do docente da EJA.

A formação continuada dos educadores, embora garantida por lei, atravessa um momento de pouca efetivação na realidade sólida e nas ações dos municípios que, carentes de incentivos e formação, ofertam a EJA de forma ainda pouco atrelada às normas legais, haja vista ser notória a atenção conferida pela legislação nacional à modalidade. Essa preocupação com a formação de educadores para atuar na EJA, manifesta na legislação, pode ser claramente percebida na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), que estabelecem, no item VIII, concernente à Formação Docente, que o preparo do profissional da educação deve contemplar, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino.

Ao evidenciar as precisões formativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, os dispositivos legais deixam evidente a obrigatoriedade da busca pelo preparo que deve ser perseguido pelo educador de EJA.

No caso da Educação de Jovens e Adultos, mesmo que os processos formativos sejam buscados para atender ao mundo do trabalho, é possível se conceber esses processos como atrelados à educação, na medida em que se assume a modalidade de EJA como diferenciada, privilegiando aspectos humanos e relacionais, talvez pouco percebidos e/ou reforçados em outras modalidades e/ou níveis de ensino. Mais uma vez, reforça-se a ideia de que o grande diferencial dentro da formação em EJA é o educador na assunção de sua postura e seu compromisso com o educando. Nesse sentido, entende-se que ser educador de EJA implica disposição para aproximações que passem entre os saberes

legitimados no campo das ciências e dos saberes experienciados e regularizados no reencontro com o espaço escolar.

A formação continuada pode ser caracterizada como uma tentativa de resgatar a figura do educador, tão carente do respeito devido à sua profissão. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, pois, para cada modalidade de ensino, há exigências específicas, uma vez que as necessidades são diversificadas, assim havendo a necessidade de formações e construção de habilidades e competências específicas.

Essa formação dos educadores para atender à EJA tem de partir do campo de prática desses formadores e agregar os conhecimentos necessários, selecionados como valiosos para a modalidade, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação docente para trabalhar nas classes de Educação de Jovens e Adultos.

4.A METODOLOGIA

O presente estudo foi de tipo descritivo com abordagem quantitativa, cujo foco principal foi coletar, principalmente, dados quantitativos, a fim de compreender as práticas pedagógicas dos professores e sua influência no processo de aprendizagem de alunos da EJA, a partir da formação de professores dos municípios de Divina Pastora, Maruim, Riachuelo, Santa Rosa de Lima e Siriri, no Estado de Sergipe, sobretudo para se obter uma maior quantidade de dados para se alcançar, conseqüentemente, uma maior credibilidade e transparência da pesquisa.

No que se refere à pesquisa quantitativa, Godoy (1995, p. 58) a evidencia como a que considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números, opiniões e informações para classificá-los e analisá-los, o que requer métodos e técnicas estatísticas.

4.1 Tipo de abordagem da pesquisa

O presente estudo foi de tipo descritivo com abordagem quantitativa, cujo foco principal foi coletar, principalmente, dados quantitativos, a fim de compreender as práticas pedagógicas dos professores e sua influência no processo de

aprendizagem de alunos da EJA, a partir da formação de professores dos municípios de Divina Pastora, Maruim, Riachuelo, Santa Rosa de Lima e Siriri, no Estado de Sergipe, sobretudo para se obter uma maior quantidade de dados para se alcançar, conseqüentemente, uma maior credibilidade e transparência da pesquisa.

4.2 População e Amostra

A população selecionada para este estudo foram professores que lecionam nas classes da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª etapas da 2ª FASE/EJA/EF das seguintes unidades escolares: Escola Municipal Abelardo Vieira de Menezes, situada na Praça da Bandeira, s/n, bairro centro, município de Siriri/SE; Escola Municipal E. F. Coronel Sabino Ribeiro, situada na Rua Dr. José Leitão, s/n, bairro centro, município de Maruim/SE; Escola Municipal Eulina Vasconcelos, situada na Travessa Teófilo Barreto, s/n, bairro centro, município de Riachuelo/SE; Escola Municipal Fausto de Aguiar Cardoso, situada na Rua Fausto de Aguiar Cardoso, nº 124, bairro centro, município de Divina Pastora/SE; e Escola Municipal José Dantas do Prado, situada na Praça Antônio Dantas do Prado, s/n, bairro centro, município de Santa Rosa de Lima/SE.

A população da pesquisa totalizou-se em 39 (trinta e nove) docentes foi selecionada para fazer parte da pesquisa. Não houve amostra, porém apenas 31 estiveram presentes para responder aos questionários. A iniciativa da escolha referente à modalidade EJA foi uma iniciativa própria, considerando os anos da minha atuação e experiência profissional nessa etapa educacional da Educação Básica.

Sendo assim, quase todos os professores que atuam na modalidade EJA das escolas públicas pertencentes às Redes Municipais de Ensino não possuem formação específica ou especialização para atuar nas classes da modalidade EJA, tampouco estão inseridos em alguma Universidade ou têm acesso a algum de tipo de Programa de Formação ofertado pelo Poder Público, exceto uma professora que, por conta própria, está concluindo uma especialização Lato Sensu na área da EJA. Trata-se, assim, de professores que possuem licenciaturas em diversas áreas acadêmicas, porém as habilidades e experiências profissionais, sobretudo a formação acadêmica, estão voltadas para a Educação Infantil ou o Ensino

Fundamental de 9 anos, de modo que esses professores são designados pelas Secretarias Municipais de Educação para as escolas que ofertam a modalidade EJA sem a devida formação específica.

4.3 Técnicas de Coleta de Dados

Inicialmente, foram analisadas a legislação municipal, estadual e federal e as diretrizes e produções acadêmicas sobre os estudos e desdobramentos referentes à formação específica e a prática pedagógica dos professores, como também o funcionamento da EJA. Logo em seguida, foi realizado um estudo bibliográfico bastante direcionado, buscando e utilizando uma revisão bibliográfica da literatura escrita sobre o tema. A Pesquisa Bibliográfica ocorre durante toda a trajetória do estudo com o objetivo de fundamentá-lo no auxílio da abordagem ao problema a partir das considerações das teorias referentes à formação do professor no âmbito da modalidade EJA.

A posteriori, no campo empírico, foram utilizados para a coleta de dados questionários semiestruturados elaborados com base nos objetivos traçados em vinte e sete questões abertas e fechadas, como consta no Apêndice A entregues e aplicadas diretamente aos professores in loco, após a sua validação por três doutores na área da educação.

Após a coleta de dados, estes instrumentais foram analisados por estatística descritiva de forma sistemática. Os dados foram organizados em gráficos quantitativos incluindo dados demográficos e categorias apresentados sequencialmente. Esses gráficos serão analisados em capítulo posterior deste estudo, acentuando-se os dados mais significativos que darão a informação principal da pesquisa.

5. RESULTADOS E AMOSTRA DAS ANÁLISES E DOS RESULTADOS

Os resultados e amostras referem-se aos dados coletados, como também, apresenta e discute os resultados do estudo. Os questionários foram pré-testados e analisados por estatística descritiva e estatística avançada. Gráficos de pizza e porcentagens foram utilizados na apresentação do relatório. Ressalta-se que a

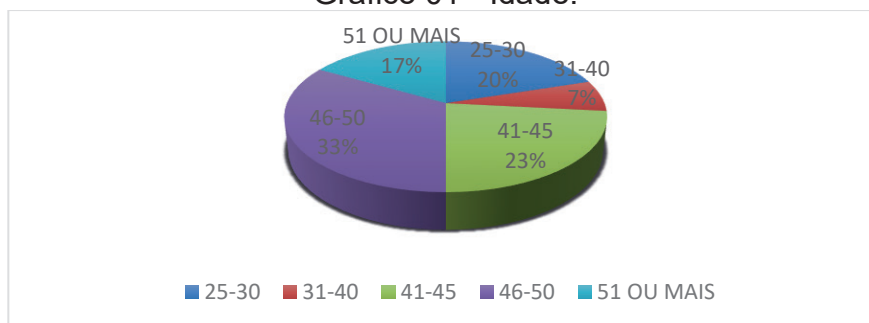
Educação de Jovens e Adultos é um campo de interpretações altamente contestadas no que se refere à formação do professor para atuar nesse segmento de estudos. Marconi e Lakatos (1999, p. 40),

Os gráficos utilizados com habilidade podem evidenciar aspectos visuais dos dados, de forma clara e de fácil compreensão. Em geral, são empregados para dar destaque a certas relações significativas. A representação dos resultados estatísticos com elementos geométricos permite uma descrição imediata do fenômeno.

Portanto, a partir da pesquisa de campo realizada entre os dias 01 a 25 de dezembro de 2018, com a aplicação de um formulário com perguntas objetivas e subjetivas direcionadas aos professores da modalidade de ensino EJA, em cinco municípios de Sergipe, foram obtidos os resultados que serão apresentados a seguir em gráficos,

O grupo de professores teve a faixa etária apresentada a partir das informações contidas no Gráfico 01.

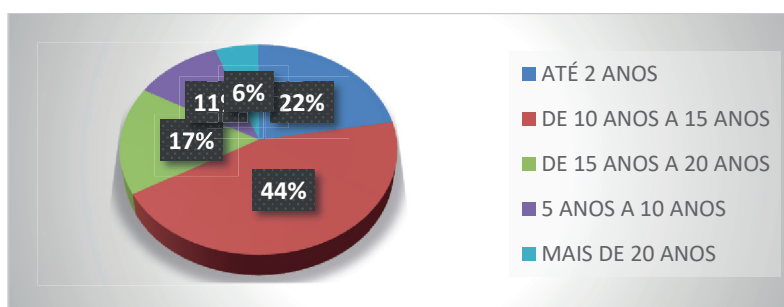
Gráfico 01 - Idade.



Fonte: Elaboração própria.

Em conformidade com o cenário encontrado, verifica-se que a maioria dos professores, representada por 33% da pesquisa, tem entre 46 a 50 anos, sendo profissionais que configuram um perfil importante na educação.

Gráfico 02 - Tempo de atuação no magistério.

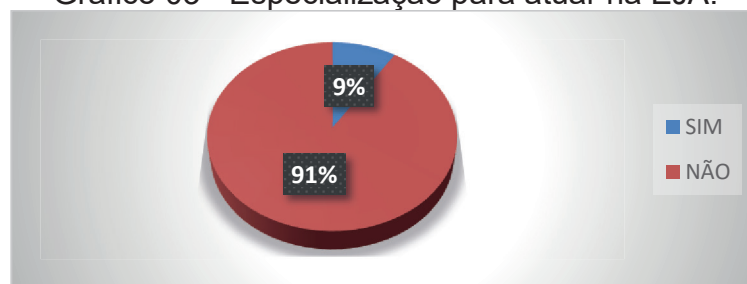


Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o tempo de atuação no magistério da classe mensurada na pesquisa, há uma média de 32% para os professores que possuem Ensino Médio e de 33% para os que possuem ensino superior, o que demonstra certo conhecimento no setor da educação.

Também foi mensurada a partir do formulário a necessidade de identificar o tempo de atuação dos professores na EJA, e o Gráfico 03, a seguir, traz os resultados obtidos.

Gráfico 03 - Especialização para atuar na EJA.



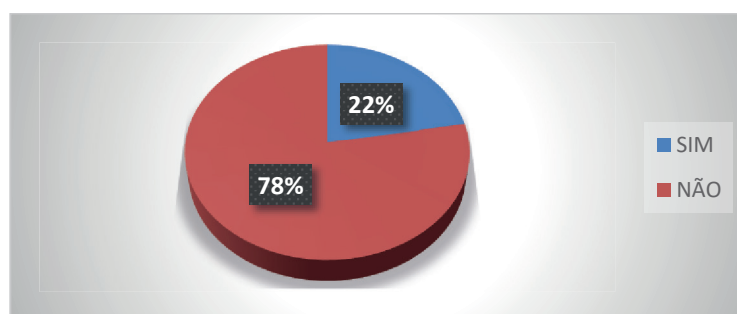
Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados confirmaram que existe uma parcialidade quanto à especialização para atuar na EJA, considerando-se qualificados para atender melhor a essa modalidade apenas 9% dos professores, que têm especialização, enquanto 91% disseram não ter qualquer especialização da área, o que se torna preocupante, ao mesmo tempo em que isso significa que não há investimento próprio nem público para qualificar esses profissionais. Assim, esses indicadores constituem informações relevantes para identificar as deficiências nesse segmento de estudo.

Para Pimenta (1998), o problema de formação do educador, especialmente o educador de jovens e adultos, é da mais alta importância, devendo ser um dos pontos contemplados em todo programa de expansão pedagógica.

No gráfico abaixo, são trazidos os resultados acerca de ter havido, na licenciatura, disciplinas voltadas para a EJA.

Gráfico 04 - Na licenciatura, houve disciplinas voltadas para a EJA.

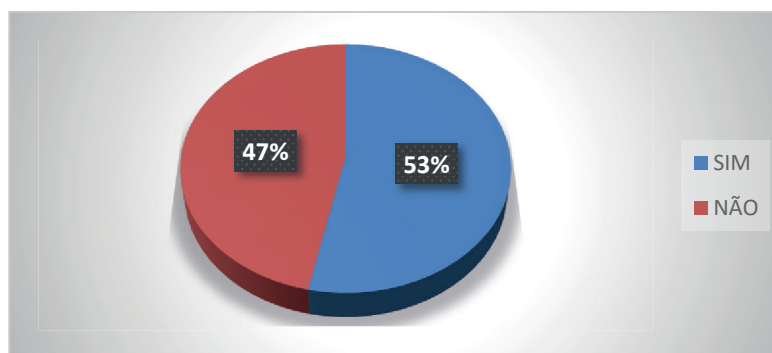


Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 04 evidencia se houve, na composição da grade curricular acadêmica dos professores, disciplinas voltadas para a EJA, sendo que apenas 22% dos respondentes disseram ter tido disciplina voltada para a EJA, ao passo que 78% disseram não haver qualquer disciplina específica para essa modalidade.

O Gráfico 04, a seguir, apresenta a resposta do formulário que se refere a saber se os professores da EJA são selecionados com base em alguns critérios ou alguma experiência de formação.

Gráfico 05 - Critérios de seleção dos professores da EJA.



Fonte: Elaboração própria.

A pergunta que mensura o processo de seleção dos professores para atuar na EJA identificada no gráfico 05 retrata que 53% afirmam que há critérios ou experiências para atuar na modalidade, enquanto 47% revelaram que não há qualquer critério específico, entre eles a experiência, que fazem parte do processo seletivo para atuar na EJA.

6. CONCLUSÕES

A formação inicial é um determinante fundamental da profissionalização docente, mas definitivamente não é suficiente para atender às demandas relacionadas ao trabalho, seja na escola ou não, devido à diversidade e às adversidades enfrentadas pelos professores nesse cenário. A educação continuada é o ponto focal para melhorar o desempenho do ensino, a perspectiva de formação permanente e o consequente desenvolvimento profissional e pessoal dos professores em serviço.

Sob o alcance do objetivo de descrever o perfil desses professores que atuam na EJA, que são profissionais na sua maioria, eles relataram ter feito a opção por essa modalidade, pois se identificaram com esse campo. Mas se faz necessário ter formação específica para a área, uma vez que eles não têm essa habilitação, constatando-se, assim, dificuldades de ensino. Foi possível verificar que os aspectos relacionados à competência técnica parecem fracos nas representações dos professores sobre seu processo de formação. Essa observação é preocupante, pois a referida dimensão é muito importante para a constituição do perfil desse profissional da educação.

Quanto ao objetivo de identificar os métodos e as estratégias de ensino desses professores, foi demonstrado que desenvolvem muitas estratégias para manter os alunos em sala de aula e estão constantemente tentando resgatá-los, caso estes priorizem as demandas não relacionadas à escola. Portanto, é possível inferir que o professor se sente responsável por esses processos de permanência e resgate, que devem ocorrer sem nenhum momento de tensão ou desconforto para os alunos (objetivação). Ressalta-se que os professores precisam sistematizar seus conhecimentos acerca da afetividade e da prática docente dirigida aos alunos, a fim de mediar significativamente suas relações com os objetos do conhecimento, desenvolvendo uma pedagogia libertadora, considerando esta uma estratégia motivacional. O aprimoramento das práticas pedagógicas poderia ser possível através de cursos sistemáticos voltados para ampliar o conhecimento sobre: psicologia do desenvolvimento e aprendizagem; andragogia; gerontologia e geriatria; dimensões afetivas e cognitivas do ser humano e suas influências positivas e negativas no processo de ensino-aprendizagem.

Já no objetivo, verificam-se os efeitos desejados dessas práticas pedagógicas na aprendizagem dos alunos, bem como na compreensão e na assimilação dos conteúdos recebidos. Foi percebido que práticas e atitudes dos professores são importantes para entender e melhorar os processos educacionais, os quais estão intimamente ligados às estratégias dos professores para enfrentar desafios em sua vida profissional diária e ao seu bem-estar geral, além de moldarem o ambiente de aprendizagem dos alunos e influenciarem a motivação e a conquista destes.

Quanto ao objetivo de conferir os conteúdos e o formato do planejamento e da avaliação dos professores, identifica-se, nesse contexto, que a prova não é o único nem o mais importante processo de avaliação dos alunos. Isso porque, dentro do planejamento de avaliação, os professores constroem planos de avaliação continuada, esta que avalia a partir de uma diversidade de processos, visando a avaliar melhor o aprendizado, construindo seres que possam ser independentes, analíticos, críticos e futuros formadores de opiniões. Portanto, é com essa perspectiva que a avaliação pretende alcançar o desenvolvimento eficaz dos educandos.

Para o objetivo de constatar as dificuldades que os professores têm para responder aos problemas específicos dos alunos, foi visto, através desse prisma, que são alunos desmotivados, inseguros e, apesar de não serem desprovidos de conhecimentos, e, sobretudo, de serem capazes de adquirir conhecimentos, suas mentes são lentas e a desmotivação e as inseguranças os levam a resultados de aprendizagem mais lentos. Portanto, a partir desse contexto, confirma-se que os objetivos foram alcançados e bem definidos, no sentido de comprovar que a formação do professor é fator preponderante para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da modalidade de ensino chamada EJA.

Assim, à luz do mundo inter-relacionado, desigual e inseguro de hoje, o novo paradigma da Educação de Jovens e Adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não é apenas um fator de desenvolvimento pessoal e direito à cidadania (e, portanto, responsabilidade coletiva). Trata-se de uma condição para a participação de indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, equitativas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis.

Diante do exposto, esta pesquisa serve como suporte para novas pesquisas, visando a conhecer melhor o que pode ser aperfeiçoado na formação dos

professores para alcançar resultados mais satisfatórios nesse segmento de ensino. Para a ciência, é de suma importância que haja novos estudos, uma vez que eles podem revelar outros e melhores resultados, buscando-se realizar novas pesquisas em outros âmbitos, tais como: a) A inclusão dos alunos da EJA no sistema de ensino EAD, identificando, assim, como seria o desenvolvimento do aprendizado nesse processo; b) A percepção dos alunos e professores no processo de recolocação profissional dos alunos concluintes da modalidade EJA; c) A construção de materiais didáticos específicos para alunos da EJA, elaborados a partir das vivências dessa demanda; d) A avaliação emancipadora da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional, tendo em vista a recolocação e a alocação profissional após a formação dos estudantes; e) As expectativas e realidades dos professores a partir das políticas públicas que priorizam a Educação de Jovens e Adultos.

7.REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.9,394, de 20 dez.1996** . Estrutura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. M: **A Invisibilidade da Juventude na Vida Escolar**. In: Revista Perspectiva. Florianópolis: UFSC – CED. Jul./Dez. Vol. 22, n. 2. 2004.

CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Trad. Ruth Rissinosef. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

COSTA, L. S. O.; ECHEVERRIA, A. R. **Contribuições da teoria sócio- -histórica para a pesquisa sobre a escolarização de jovens e adultos**. Ciênc. Educ., Bauru, v. 19, n. 2, 2010.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sócio-cultural**. In: DAYRELL, J. (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: informe apresentado à oficina regional da UNESCO para América Latina y Caribe**. São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre. Artmed, 2010.120p.

HADDAD, S.; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul. /Ago. 2000.

HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, **Maria Clara**. **Escolarização de jovens e adultos**. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 14, p. 108-30, mai./jun./jul./ago, 1998.

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

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: Saberes da Docência e identidade do professor**. In. FAZENDA, I.C.A. (org.) didática e interdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirius, 1998.

SOUZA, Maria Antonia. **A educação de jovens e adultos**. Curitiba: Ed. IBPEX, 2007.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maríadel Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**, 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013, cap. 14.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Revista presença pedagógica, V.9, n. 52. Jul/ago. 2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Estudos sobre juventude em educação**. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 5/6, p. 37-52, maio-dez, 1997.

TOLEDO, Paulo de Tarso G. de. **O processo de formação de professores/as para a educação de jovens e adultos no curso de estudos adicionais do Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. Niterói, 1998. Dissertação (Mestrado) – UFF.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: INSTRUMENTO DE DEMOCRATIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Josy Matias

1. INTRODUÇÃO

A Educação está associada a procedimentos de socialização e aprendizagem que interferem e promovem processos de desenvolvimento humano, nos quais interagem saberes, habilidades, tecnologias, linguagens, hábitos, mitos, crenças, valores, padrões de conduta, padrões cognitivos e padrões estéticos. As instituições escolares e as práticas de escolarização decorrem da institucionalização dos processos educacionais que se realizavam cotidianamente e que se expressam através do seu projeto político pedagógico. Esse processo se dá com a fixação de locais apropriados, programas pré-definidos, metodologias de funcionamento, normas e regras para atingir os objetivos pré-fixados de aprendizagem e formação de identidade daqueles que a frequentam. Assim, se faz indispensável construir o projeto político pedagógico: instrumento de democratização e emancipação no Sistema Municipal de Ensino em Canindé de São Francisco/SE.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade da construção de um instrumento que viabilize a formatação de uma escola para todos e que prime pela garantia ao acesso, permanência e desenvolvimento pleno dos aprendizes. É nesse contexto que a LDBEN 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afirma que compete aos estabelecimentos de ensino elaborar, definir e executar sua proposta político-pedagógica (Inciso I, Art. 12), a partir da observância das diretrizes gerais que regem a educação básica no Brasil, com vistas à efetivação de um ensino que promova a formação comum e igualitária para toda a população – ou seja, exerça sua função social (MAIA & COSTA, 2011, p. 13).

Nessa perspectiva, a escola só viabilizará uma prática coerente com sua função social, caso estabeleça metas que integrem aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, objetivando sua emancipação e autonomia. Essa preocupação tem se traduzido, sobretudo, pela reivindicação de um projeto político pedagógico como instrumento para emancipação da democratização da gestão

democrática na escola pública dentro do currículo de ensino em Canindé de São Francisco/SE, que permita ouvir e buscar atender às necessidades e especificidades de cada realidade escolar.

É em torno dessas questões que se concentram as reflexões deste texto. Para norteá-las, buscou-se suporte na teoria de alguns autores, com publicações de merecido destaque nessa área (FREIRE, 1979; FERREIRA, 1991 E 2006; VEIGA, 1995; GADOTTI, 2001; PARO, 2002; THIOLENT, 2002; SAVIANI, 2003; VASCONCELOS, 2004). As considerações desses estudiosos do assunto serviram de referência. A intencionalidade deste texto não está em fornecer um receituário para a construção do Projeto Político Pedagógico. Todavia, sua contribuição poderá servir como base ou ponto de partida para possíveis discussões, nas escolas, no aprofundamento desse tema.

O Projeto Político Pedagógico no Sistema Municipal de Ensino em Canindé de São Francisco/SE, têm sido alvo de polêmicas no meio educacional municipal, devido à importância que o referido documento foi adquirindo, desde sua implantação, em 1996, através da LDB (9394-96) - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Por tratar-se de um documento fundamental da escola na busca da identidade, sua elaboração exige a participação de todos os envolvidos no processo educativo, no âmbito dessa instituição, porém, na prática não funciona.

Este entendimento remete-nos as questões iniciais: Como está se desenvolvendo o Projeto Político Pedagógico como instrumento Social no Sistema Municipal de Educação de Canindé do São Francisco-SE? Como está se desenvolvendo o Projeto Político Pedagógico como instrumento de gestão no Sistema Municipal de Educação de Canindé do São Francisco - SE? Como está se desenvolvendo o Projeto Político Pedagógico como instrumento Pedagógico no Sistema Municipal de Educação de Canindé do São Francisco-SE? Como está se desenvolvendo o Projeto Político Pedagógico como instrumento Político no Sistema Municipal de Educação de Canindé do São Francisco-SE?

A escolha da referida temática decorre da observação de alguns fatores observados no cotidiano escolar: a burocratização do planejamento, o currículo descontextualizado sendo considerado somente como um documento obrigatório, muitas vezes “construído” para cumprir a lei e ser arquivado dentro da gaveta; a necessidade que a escola apresenta de um trabalho coletivo, para promover com

eficácia transformações significativas com continuidade fora da sala de aula, a dificuldade da implantação da gestão democrática a democratização do ensino público e a valorização curricular, justifica-se a escolha.

Dito isto, percebe-se a necessidade da construção de um instrumento que viabilize a formatação de uma escola para todos e que prime pela garantia ao acesso, permanência e desenvolvimento pleno dos aprendizes. É nesse contexto que a LDBEN 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afirma que compete aos estabelecimentos de ensino elaborar, definir e executar sua proposta político-pedagógica (Inciso I, Art. 12), a partir da observância das diretrizes gerais que regem a educação básica no Brasil, com vistas à efetivação de um ensino que promova a formação comum e igualitária para toda a população – ou seja, exerça sua função social (MAIA & COSTA, 2011, p. 13).

Neste sentido, entendemos o currículo como campo político-pedagógico no qual as diversas relações - entre os sujeitos, conhecimento e realidade - constroem novos saberes e reconstroem-se a partir dos saberes produzidos. Neste processo dinâmico e dialético, a realidade é o chão sobre o qual o educador e educando constroem seus processos de aprendizagens. A contextualização deixa de ser um adjetivo do currículo e passa a ser um substantivo. Currículo e gestão democrática são dois elementos tão imbricadamente associados, que o entendimento de um, leva ao aprofundamento do outro e vice-versa. Por isso a gestão democrática deve fazer parte do currículo do município de Canindé de São Francisco/SE.

O presente estudo tem como objetivo analisar a construção do Projeto Político Pedagógico como instrumento de democratização e emancipação no sistema Municipal de Educação e permita ouvir e buscar atender às necessidades, especificidades e a realidade de 3 (três) escolas públicas na área urbana em Canindé de São Francisco/SE.

2. MARCO TEÓRICO

Conceituar “projeto político pedagógico” é de suma importância para compreensão desse instrumento como princípio norteador do processo de emancipação, autonomia e democratização da escola pública nas esferas pedagógica, administrativa e financeira.

Desse modo, torna-se imprescindível a análise do significado epistemológico dos termos que o integram, com vistas ao entendimento sobre a relevância da construção desse documento para uma instituição de ensino público.

3. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: O QUE É E A QUEM SERVE?

Segundo Maia & Costa (2011, p. 17) o termo projeto deriva do vocábulo latino *projectus* que exprime o significado de “algo lançado para frente”. Reforçando esse entendimento Gadotti (2001, p. 45) sugere que a palavra projeto provém do verbo projetar, que implica na ação de lançar-se para frente, denotando a ideia de movimento, de mudança. Veiga (2004, p. 12) reafirma esse conceito ao dizer que o termo projeto “vem do latim *projectus*, particípio passado do verbo *projecere*, que significa lançar para diante”. Portanto, o Projeto Político Pedagógico é um instrumento que deve ser pensado e projetado com a finalidade de atingir algo que vai acontecer, que se tem a intenção de fazer, que é antecipado. Nesse contexto Alvaréz (*apud* BOUTINET, 2002) diz que o projeto representa o laço entre presente e futuro, constituindo-se, assim, a marca dessa transição.

Sendo um desígnio pensado e planejado para o futuro, objetivando a ruptura com o modelo de educação tradicional, o PPP deve ser inerente à realidade e características de cada instituição escolar, cabendo, assim, sua formatação única e exclusivamente aos atores que compõem a vivência desse espaço. Nesse sentido Gadotti (*apud* MAIA & COSTA, 2011, p. 18) diz que:

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (*apud* MAIA & COSTA, 2011, p. 18).

O vocábulo política decorre da palavra grega *politika*, que tem origem no termo *polis* – que significa “cidade”, entendida como uma comunidade organizada, composta por cidadãos - *politikos*, livres, iguais e portadores de direitos e deveres. A palavra grega *politiké* significa “a arte de governar cidades”, a partir da observância de princípios e objetivos comuns, mediante o uso de táticas e estratégias que possibilitem a ação do bom governo (MAIA & COSTA, 2011, p. 18).

Segundo Baffi (2002) essa ação participativa efetiva-se através da garantia de dois paradigmas inquestionáveis: a isonomia – significando igualdade perante a lei; e, a isegoria – isto é o direito de expor e discutir em público opiniões sobre ações que a “cidade” – comunidade, deve ou não deve realizar.

Em conformidade com Veiga (2004, p. 12), o PPP constitui-se em um instrumento projetado para frente, onde se planeja a intenção de fazer e de realizar, partindo do conhecimento (diagnóstico) da realidade de cada instituição de ensino. Corroborando com esse pensamento Maia & Costa (2011, p. 19), afirmam que “o PPP a concretização do processo mental coletivo escolar, com a finalidade de construir, de forma dinâmica, socializadora e crítica, uma instituição constituída por cidadãos e formadora destes”. Nesse sentido, Veiga (1998, p. 13), declara que,

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1998, p. 13),

Pode-se afirmar, assim, que o PPP é o plano global da escola, um instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade, por isso sua construção deverá ser coletiva, participativa e democrática, possibilitando o encontro, a reflexão e a ação sobre a realidade numas práxis libertadora e emancipatória. Desta forma, esse documento torna-se o orientador da ação educativa, onde se registram os alvos a atingir, as opções estratégicas a seguir, em função do diagnóstico realizado, dos valores definidos e das concepções teóricas escolhidas. É, também, um processo e um produto de uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento da escola, tendo em vista a obtenção de determinados resultados (VASCONCELLOS, 1995, p. 12-13).

Segundo Boutinet (2002, p. 22), o Projeto Político Pedagógico indica o rumo que a escola deve percorrer, correspondendo às tomadas de decisões educacionais pelos agentes escolares que o concebem, planejando, executando e avaliando sempre, tendo por base a organização do trabalho escolar de forma integral. Nesse contexto é um instrumento teórico-metodológico que a instituição de ensino constrói

coletivamente – integrando todos os seus atores, em busca de um caminho que remeterá à concretização de sua função social, política e educativa.

4. DEMOCRACIA E EMANCIPAÇÃO: MARCOS POLÍTICOS E HISTÓRICOS PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO BRASIL

O ser humano é dotado de desejo e capacidade de transformar a sua realidade e o processo histórico, com vistas a conquistar espaços, alcançar metas e estabelecer novos paradigmas sociais, políticos, econômicos e educacionais. É nesse contexto da não aceitação do imposto pelo poder dominante, opressor e excludente e da necessidade de vivenciar um novo modelo de sociedade que nasce uma luta pela democratização do Estado brasileiro (GADOTTI & ROMÃO, 1997).

Assim, a crise de identidade no poder político e o anseio das massas trabalhadoras por transformações no cenário administrativo Nacional propiciaram – no início da década de 1980, um debate sobre a democratização e a função da educação, principalmente, a partir de 1986, com a composição da Assembleia Nacional Constituinte, que dois anos depois aprovaria a Constituição Cidadã (1988), que definiu a educação como dever do Estado e direito de todos (MELO, 2003, p. 53).

No entanto, a ênfase na implantação de programas e projetos voltados para a gestão educacional e para emancipação da escola pública faz parte de um movimento que eclodiu nos anos de 1990. Nesse período foram definidos novos caminhos organizacionais para as instituições de ensino público, ancorados em estratégias de descentralização e autonomia do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, percebe-se que o desejo pela construção de um Projeto Político Pedagógico com o objetivo de emancipar o ensino público perpassa a história da educação brasileira, constituindo-se em objeto de estudos e pesquisas para pedagogos, professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino e a construção de um processo educativo autônomo, democrático e emancipatório. Nesse sentido, Veiga (1998, p. 13, 14), afirma que,

O Projeto Político Pedagógico, ao se constituir em processo democrático, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho

pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1998, p. 13, 14).

Sendo assim, o PPP é indispensável a qualquer unidade de ensino, para que as diferenças sejam respeitadas e valorizadas.

5. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A ESCOLA: O ELO PARA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO

A escola é uma instituição social cujo objetivo central é o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores) que, por sua vez, deve acontecer de forma contextualizada e lúdica, possibilitando, dessa forma, desenvolver nos discentes a capacidade de tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem, conforme Libâneo (2005, p.117):

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos (LIBÂNEO, 2005, p. 117).

Partindo desse pressuposto, a instituição de ensino deve ser um espaço vivo, democrático e interativo, onde os temas abordados estejam relacionados à realidade, vida e ao cotidiano dos educandos. Não pode ser neutra ou indiferente aos problemas sociais, mas deve induzir os aprendizes a práticas coletivas de discussão na busca de soluções para os problemas que direta ou indiretamente lhe são afetos (CAVALCANTE, 2003, p. 27).

Nessa perspectiva, Maia & Costa (2011, p. 17) afirma que o cerne da função da educação e dos profissionais que atuam na escola é a busca pela formação dos educandos, mediante o planejamento das aulas, a escolha e definição de metodologias e processos avaliativos e a construção e efetivação dos planos de ensino. Nesse contexto, segundo esses autores, é o Projeto Político Pedagógico que

irá estabelecer “o tipo de formação que se oferece ou se quer proporcionar na instituição escolar”.

Para tanto, é preciso romper com o modelo de educação tradicional e segregacionista, com vistas à implantação de um novo paradigma de escola pública. Esse modelo deve ter como base a gestão democrática e a autonomia da instituição, mediante práticas participativas, descentralização do poder, socialização das decisões e responsabilidades, onde seja possível a efetiva participação de educadores e educadoras, aprendizes, famílias, equipes diretiva, técnica e pedagógica e comunidade como um todo. Nesse sentido, Vasconcelos (2002, p.21) afirma que “é o projeto que vai articular, no interior da escola, a tensa vivência da descentralização e através disto permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade, e mesmo com os órgãos dirigentes”.

Dessa forma, é competência exclusiva da escola – através do envolvimento de todos os seus partícipes, elaborar e levar a efeito o seu PPP. E nesse processo é preciso que as partes estejam imbuídas no propósito de dirimir dúvidas, superar contradições, romper barreiras e diferenças e assumir o compromisso de construir um instrumento teórico que possibilite uma prática educativa voltada para formação plena do educando, atendendo suas necessidades e expectativas pertinentes à construção do conhecimento e aos conflitos sociais da época.

Nesse sentido, Prais (*apud* MAIA & COSTA, 2011, p. 58) afirma que os agentes da escola devem trabalhar a “capacidade de saber ouvir, alinhar ideias, questionar, interferir, traduzir posições e sintetizar uma política de ação com propósito de coordenar efetivamente o processo educativo, o cumprimento da função social e política da instituição de ensino”.

O princípio básico que permeia a democracia é a participação. Assim, a formatação do PPP extrapola o campo diretivo e pedagógico da escola, haja vista a inclusão nesse processo de outras instâncias colegiadas e que integram a vida dessa instituição – conforme dispõem os diversos instrumentos constituições e legais vigentes.

Sendo assim, destacam-se:

1) Conselho Escolar: é um órgão colegiado e representativo da comunidade escolar – composto pelos seguintes representantes da ação educativa: diretor, representante da equipe pedagógica, do corpo docente e discente, dos funcionários administrativos e dos serviços gerais, dos pais, do grêmio estudantil e de outros

segmentos da sociedade civil. Esse colegiado tem natureza deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora, sobre a organização e a realização do trabalho pedagógico e administrativo da comunidade escolar;

2) Associação de Pais, Mestres e Funcionários: É um órgão que tem como objetivo discutir, colaborar e participar das decisões coletivas inerentes à escola, visando à melhoria do processo pedagógico e administrativo. É composto por representantes dos pais, mestres e funcionários do estabelecimento de ensino;

3) Grêmio Estudantil: representa os interesses e os direitos dos educandos, mediante o diálogo com a equipe diretiva e pedagógica da escola, por isso é um exercício político, cooperando para melhoria da qualidade de ensino e para emancipação da instituição. Apresenta, também, fins culturais, educacionais, desportivos e sociais;

4) Conselho de Classe: é um órgão colegiado responsável pelo acompanhamento e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, sendo constituído por educadores docentes e não docentes, educandos, equipe pedagógica e direção (MAIA & COSTA, p. 86, 87, 89, 90, 92).

6. CONSTRUÇÃO DO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM UMA PERSPECTIVA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA

As práticas educativas vinculadas aos paradigmas neoliberais, onde as decisões são tomadas por um grupo de técnicos e/ou profissionais ligados aos órgãos oficiais da administração, só poderão ser suprimidas caso haja um processo de inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino. Desta forma, a produção de um PPP com vistas à transformação da prática escolar e social vigente e predominante no modelo neoliberal e capitalista, deve ser fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade escolar, que estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de um novo paradigma pedagógico e de gestão para a educação pública. Portanto, esse instrumento de emancipação é, sobretudo, um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo. Nessa perspectiva, Maia & Costa (2011, p. 21) declara que,

O PPP tem a finalidade de promover uma reflexão coletiva e a explicitação da compreensão e das intenções políticas do trabalho da instituição escolar, dos objetivos educacionais e da organização do conjunto de ações,

relações e práticas pedagógicas para a melhoria da qualidade de ensino (MAIA & COSTA, 2011, p. 21).

Compreende-se, ainda, a partir do pensamento acima, que a prática de construção de um projeto para emancipação da escola, deve estar amparada por concepções teóricas sólidas e, pressupõe a inclusão, o aperfeiçoamento e a formação dos agentes do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a participação coletiva na elaboração do PPP é o princípio básico que possibilitará o rompimento e superação das resistências relativas aos novos paradigmas e práticas educativas.

Segundo Maia & Costa (2011, p. 59) promover a mobilização, participação e articulação entre a escola, família e comunidade não é tarefa fácil, pois “exige uma postura crítica e espontânea por parte de todos os atores da escola”. É nesse ponto, de acordo com esses teóricos, que reside à complexidade para construção coletiva do PPP.

Entretanto, superar tais obstáculos e estabelecer um espaço de debate democrático, decisões horizontalizadas e gestão participativa, é o único meio para romper com os atuais modelos de gestão e organização do ensino público brasileiro. Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico como produto da participação e decisão coletiva dos atores que integram as instituições de ensino público, visa conduzir a escola à criação de sua própria identidade e à conquista de sua autonomia, promovendo, assim, sua real e plena emancipação.

Dessa forma, elaborar e efetivar o PPP trata-se de um processo dinâmico e coletivo, como garantia de sua legitimidade e exequibilidade. Não se restringe a simples elaboração técnica de um documento, escrito por um grupo de pessoas. É um processo, e como tal, deve ser formatado a partir do comprometimento e participação das pessoas envolvidas no contexto escolar. Sendo assim, esse instrumento busca um rumo, uma direção, através de uma ação intencional – programada para frente e com um sentido explícito. Por isso, as duas dimensões do projeto de e para escola estão intimamente vinculadas ao compromisso sócio-político e aos reais interesses da sociedade atual.

A instituição de ensino deve ser concebida levando em considerando a sua totalidade, a partir do estabelecimento de diretrizes que explicitem a sua compreensão de educação, ser humano, sociedade e mundo. Nesse sentido, a organização escolar atual deve ter como base a responsabilidade coletiva, descentralização da educação e participação direta de todos os membros da instituição. Dessa forma, pensar e construir

uma escola depende essencialmente de se colocar em prática duas concepções: política e pedagógica. Essas se complementam, realimentam-se e corporificam-se na construção do Projeto Político Pedagógico.

Nessa perspectiva, a escola, tomando para si o objetivo de formar pessoas capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação sejam consideradas relevantes para promoção, desenvolvimento e socialização dos educandos, assim como, para o exercício de seus direitos e deveres. Para isso, mais do que se adequar às diretrizes legais, o desafio maior é o de promover um novo paradigma da educação, especialmente no que concerne aos aspectos metodológicos, administrativos e pedagógicos que permeiam a instituição escolar.

Assim, durante o processo de construção do PPP, faz-se necessário considerar alguns princípios, tais como: observar a adequação do texto às concepções teóricas que regem o processo de ensino-aprendizagem; verificar a consonância do documento com os princípios constitucionais e legais inerentes à educação; primar por uma proposta que promova a gestão democrática; perceber se existe uma proposta curricular articulada em seus termos; prever a formação continuada dos segmentos escolares e a melhoria dos espaços e equipamentos.

Partindo desses pressupostos, Veiga (1998, p. 23-28), afirma que a construção do PPP é marcada por três atos distintos:

- 1) Situacional: Descreve-se a realidade da escola;
- 2) Conceitual: Relaciona-se à concepção de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem; e,
- 3) Operacional: mostra as ações para a operacionalização do projeto. Assim, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico requer dos envolvidos uma definição dos componentes curriculares, de modo a articular experiências concretas dos alunos, conhecimentos científicos e realidade social.

O que se espera é que a escola, em sua prática pedagógica e através do currículo contextualizado possibilite a formação de cidadãos capazes, pelo instrumental adquirido de compreender a sociedade em que se inserem, considerar seus aspectos contraditórios e atuar nela de forma consciente, lutando para superar as relações atuais e, ao mesmo tempo, construir modos de vida mais igualitários,

mais dignos e menos individualizados. Trata-se, portanto, de um desafio político e pedagógico, em que a escola é movida a enfrentar suas próprias contradições.

7. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracterizar-se-á como aplicada, transversal, quantitativa e descritiva. Considerando-se a sua finalidade, consiste em uma pesquisa aplicada, uma vez que, segundo Del-Buono (2015) “utiliza-se dos conhecimentos obtidos pela pesquisa básica para solucionar ações concretas e solucionar os problemas existentes”.

De acordo com o alcance de tempo, possui um modelo transversal, visto que, segundo Sampieri; Collado; Lucio, (2010, p. 230) “descreve relações entre duas ou mais categorias, conceitos ou variáveis em um momento determinado”.

Optou-se pelo enfoque quantitativo, tendo em vista que a pesquisa quantitativa caracterizada pelo uso da quantificação, tanto na coleta quanto no tratamento das informações, utilizando-se de técnicas estatísticas (RICHARDSON, 1999). Objetiva a aquisição de resultados que evitem possíveis distorções de análise e interpretação e que possibilitem a maximização da margem de segurança (DIEHL, 2004).

As pesquisas descritivas objetivam identificar correlação entre variáveis e focam-se não somente na descoberta, mas também, análise dos fatos, descrevendo-os, classificando-os e interpretando-os. Trata-se, portanto de uma análise aprofundada da realidade pesquisada. A pesquisa descritiva tem como característica “descrever o comportamento dos fenômenos” (COLLIS; HUSSEY, 2005), estabelece relações entre as variáveis e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (GIL, 2010).

Com um recorte temporal entre 2019 e 2020.

Todo trabalho científico exige normas de elaboração e formatação. Esta investigação estará utilizando as normas para trabalhos acadêmicos expressados pela ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas conforme atualizações de 2019.

7.1 Desenho de investigação

O plano concebido para obter as informações desejadas será não experimental, na qual não há manipulação de variáveis. Segundo Kerlinger (2002, p.apud Sampieri (2006, p. 223): “Na pesquisa não experimental não é possível manipular as variáveis ou distribuir aleatoriamente os participantes ou tratamentos”.

Ou seja, não se constrói uma situação, mas se observa situações já existentes, não provocadas intencionalmente pelo pesquisador.

7.2 População, amostra e amostragem

A população que circunscreverá esta investigação será composta por 15 (quinze professores) sendo 5 (cinco) de cada escola, 9 (nove) pessoas da equipe diretiva, e 15 (quinze) alunos, 15 (quinze) pais, 9 (nove) funcionários, no município de Canindé de São Francisco/SE. Conforme se apresenta na tabela abaixo caracterizando o tamanho da população:

Tabela 1. *População.*

ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
3 (três) equipe diretiva;	3 (três) equipe diretiva;	3 (três) equipe diretiva;
5 (cinco) professores;	5 (cinco) professores;	5 (cinco) professores;
5 (cinco) alunos	5 (cinco) alunos	5 (cinco) alunos
5 (cinco) pais	5 (cinco) pais	5 (cinco) pais
3 (três) Funcionários	3 (três) Funcionários	3 (três) Funcionários
Total: 21	Total: 21	Total: 21

Fonte: Secretaria Municipal de Educação 2019

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição de ensino deve ser concebida levando em consideração a sua totalidade, a partir do estabelecimento de diretrizes que explicitem a sua compreensão de educação, ser humano, sociedade e mundo. Nesse sentido, a organização escolar atual deve ter como base a responsabilidade coletiva, descentralização da educação e participação direta de todos os membros da instituição. Dessa forma, pensar e construir uma escola depende essencialmente de se colocar em prática duas concepções: política e pedagógica. Essas se

complementam, realimentam-se e corporificam-se na construção do Projeto Político Pedagógico.

Nessa perspectiva, a escola, tomando para si o objetivo de formar pessoas capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação sejam consideradas relevantes para promoção, desenvolvimento e socialização dos educandos, assim como, para o exercício de seus direitos e deveres. Para isso, mais do que se adequar às diretrizes legais, o desafio maior é o de promover um novo paradigma da educação, especialmente no que concerne aos aspectos metodológicos, administrativos e pedagógicos que permeiam a instituição escolar.

Para além, durante o processo de construção do PPP como instrumento de democratização e emancipação no Sistema Municipal de Ensino, faz-se necessário considerar alguns princípios, tais como: observar a adequação do texto às concepções teóricas que regem o processo de ensino-aprendizagem; verificar a consonância do documento com os princípios constitucionais e legais inerentes à educação; primar por uma proposta que promova a gestão democrática; perceber se existe uma proposta curricular articulada em seus termos; prever a formação continuada dos segmentos escolares e a melhoria dos espaços e equipamentos.

Assim, percebeu-se, que a escola em sua prática pedagógica, mesmo limitada uma propulsora de políticas educacionais que podem ser construídas e reconstruídas através da democratização e emancipação de todos aqueles que fazem o Sistema de Ensino. É uma implementação de práticas participativas, comprometidas com o diálogo, o respeito e a efetivação de políticas públicas voltadas para a democratização e emancipação.

9. REFERÊNCIAS

ANDRE, M. E. D. **O Projeto Pedagógico como Suporte para Novas Formas de Avaliação**. In. CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). **Ensinar à Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

BARROS, Abdízia Maria Alves; COSTA, Cibele de Melo & CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. **Didática Geral**. Maceió: UFAL, 2003.

BONAVIDES, Paulo. **Do Estado Liberal ao Estado Social**. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

BOUTINET, J. **Antropologia do Projeto**. 5. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases para Educação**. LDBEN N.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**. PNE/Lei N.º 10.172, de 9 de Janeiro de 2001.

CAVALCANTE, Luiz Henrique de Oliveira (org.). **A Paixão de Ensinar/Aprender: Construindo Os Fundamentos Psicopedagógicos da Educação**. Maceió: UFAL, 2003.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Atlas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Vozes, 1997.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979

FERREIRA, Naura S.C; AGUIAR, Márcia da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____, M. & ROMÃO, J. E. (orgs.) **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GANDIN, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloisa *et al.* **A Escola Participativa - O Trabalho do Gestor Escolar**. 4ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MAIA, Benjamin Perez & COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Os Desafios e Superações na Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico**. Curitiba: Ibpx, 2011.

MELO, Adriana Almeida Sales. **Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação II**. Maceió: UFAL, 2003.

PARO, Vítor H. **Gestão democrática da escola pública**. Ática, 2002

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia prático para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 1979.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 33ª ed. Campinas SP. Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.v.5).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995.

VASCONCELLOS, C. dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

MATIAS, Josy. **Projeto Político Pedagógico: Instrumento de Democratização e Emancipação no Sistema Municipal de Educação de Canindé de São Francisco**. UTIC – Universidad Tecnológica Intercontinental. Assunção – PY.

NOVO COMPORTAMENTO PARA A SOCIEDADE DIGITAL

Karinne Rocha Queiroz Menezes

1. INTRODUÇÃO

A educação tem passado por diversas transformações, nestes últimos tempos, a sociedade cada dia mais moderna e tecnológica, num contexto onde se há a necessidade de adequações, tanto a nível estudantil, quanto em nível dos profissionais do magistério e das instituições e ensino.

O objetivo deste artigo é contribuir para a promoção de uma inovação no ensino da educação à distância, onde o aluno possa ser o protagonista, ou seja, desenvolver um método de currículos por competências, o que é possível devido à introdução da tecnologia *streaming*, inovando a EAD, que no momento atual é apenas um depósito de arquivos, onde o aluno participa de maneira assíncrona.

Portanto, o presente estudo “Novo Comportamento para a Sociedade Digital” aborda como desenvolver e inserir o aluno num contexto atual onde acontece uma comunicação síncrona, o professor acompanha todo o desenvolvimento das competências curriculares, preparando o alunato para enfrentar positivamente os desafios de uma sociedade moderna, ao qual o profissional que é solicitado nas empresas e organizações é um profissional mais completo com habilidades e competências desenvolvidas para poder lograr um sucesso em sua carreira profissional.

O termo tecnologia pode ser aplicado para tudo àquilo que foi inventado pelo homem, tanto em termos de objeto e de modelos, quanto conjunto de técnicas, processos e métodos, meios e mais instrumentos de um ou mais domínio da atividade humana.

Várias tecnologias que foram criadas pelo homem têm influenciado diretamente a educação. Quando falamos de tecnologias vem logo no nosso pensamento os avanços do computador, projetor de multimídia, telas 3D, e esquecemos geralmente da fala ou da escrita alfabética. Torna-se mais fácil

entender este novo comportamento, pois as novas invenções feitas pelo homem têm influenciado bastante em nossas vidas e na educação.

Dessa forma, o termo novas tecnologias é um recurso que se utiliza para ajudar na promoção e formação de novos conhecimentos, além do computador, cinema, arte, televisão, rádio, dos meios impressos e digitais, como recurso construtor de conhecimento e de novos saberes.

De acordo com a lei de diretrizes e bases da educação nacional, título I da educação artigo I, diz o seguinte: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Partindo desse princípio, diante do avanço tecnológico, o mercado de trabalho solicita um profissional diferenciado, com domínio dessas novas tecnologias e também uma visão diferenciada da sua atuação. Dito isto, a educação tecnológica exerce um papel muito importante, na formação destes novos profissionais. Essa formação técnica profissional, não só leva à aplicação de conhecimentos e práticas como também, desenvolve o aluno a compreender as transformações científicas e tecnológicas que ocorrem diariamente. Um profissional da área das novas tecnologias tem sempre que está se atualizando para poder ter o domínio desta e está apto para o mercado de trabalho.

A educação é o meio mais efetivo que a sociedade possui para enfrentar os desafios do futuro. Com efeito, a educação dará forma ao mundo de amanhã (UNESCO 1997).

Entende-se, dessa forma, que a educação tecnológica, pode ser vista como a integração da escola com a tecnologia, porque forma e requalifica pessoas para o novo contexto de diversas mudanças.

Com todas essas modificações, certamente nota-se que as tecnologias não são só feitas de ferramentas, produtos e equipamentos, também fazem parte a linguagem oral e escrita, que podemos chamar de tecnologia da inteligência.

Neste sentido, Pierre Levy (2008) define a tecnologia da inteligência como construções internalizadas nos espaços da memória das pessoas e que foram criadas pelos homens para avançar no conhecimento e aprender mais. A linguagem oral, a escrita e a linguagem digital “dos computadores” são exemplos desta tecnologia.

Para tanto, o conjunto de recursos tecnológicos que podemos denominar como *TIC* (Tecnologia da informação e comunicação), proporciona a comunicação de vários processos com atividades de ensino, pesquisa, na área profissional, na financeira, entre outras, ou seja, são tecnologias que reúnem, distribuem e compartilham informações. Temos como exemplos, sites, comunicador instantâneo, blogs, e vários programas e recursos de comunicação, estes são os novos tipos de letramento digital, onde a informação é instantânea, são outras fontes de informação e não precisamos ficar limitados a livros didáticos e a professores. Essa nova forma de aprendizagem é mais dinâmica, participativa e descentralizada, cada indivíduo ou aprendiz são usuários frequentes das tecnologias da comunicação digital.

No avanço da humanidade, destacamos dois fatores importantes que ocorreram ao longo da história: a busca do homem por meios que aumentassem a sua capacidade de produzir e, a utilização pelo número de pessoas possíveis. Dessa forma, entende-se como surgiu a tecnologia. Esta surge da necessidade do homem de facilitar e aperfeiçoar uma atividade e esta vai gerando diversas mudanças em aspectos comportamentais, trazendo modificações para toda sociedade. Como a descoberta do fogo, a invenção da roda, da linguagem escrita e da fusão do fogo, todos causaram uma revolução social e comportamental daquela época, porém, muitas pessoas acreditam que tais invenções não são tecnologias, por já estarem incorporadas no seu cotidiano.

Nesta direção, pode-se dizer que, toda tecnologia causa impactos sociais, políticos, econômicos e culturais, e entender estes impactos se faz necessário para que possamos estudar o impacto da tecnologia nos espaços educativos.

Nos aspectos sociais e culturais houve mudanças no comportamento, com a utilização de meios eletrônicos, como por exemplo, o computador conectado a internet e é comum hoje em dia a utilização do correio eletrônico, celulares também, conectados à internet através das redes sem fio, o que permite enviar mensagens de texto, chamadas de vídeos, diversos programas de comunicação instantânea, tendo o objetivo comunicar-se com pessoas que se encontram do outro lado do mundo, encurtando as distâncias.

É perceptível que com essa mesma facilidade se acessa as notícias, buscamos informações, tudo isso de uma maneira simples, através de equipamentos eletrônicos. Assim, as novas possibilidades tecnológicas não alteram somente o nosso cotidiano, mas sim modificam todas as nossas ações. Hoje

podemos fazer pagamentos, compras, pesquisas de preço, através da internet, utilizando como meio um computador ou qualquer outro dispositivo eletrônico.

Os indivíduos estão conectados praticamente vinte e quatro horas por dia. Antes nas relações sociais eram criados vínculos na rua, no bairro, na cidade em que reside, assim como, no trabalho, na escola, ou seja, eram criados laços por convivência.

Porém, hoje com os meios de comunicação e informação as relações são constituídas também através da internet, utilizando programas e aplicativos onde podemos encontrar pessoas pelo mundo ou onde quer que estejam e tenham acesso ao meio. Utilizando este acesso as pessoas estão interconectadas modificando, compartilhando e gerando informações, criando novo saberes e transformando os relacionamentos entre pessoas e organizações.

Outras mudanças atenuantes das novas tecnologias juntamente com as telecomunicações, não têm só feito mudanças no relacionamento social, têm também modificado diversas áreas do conhecimento, como na saúde, onde um médico estando nos Estados Unidos pode operar um paciente no Brasil, como diagnosticar doenças, fazer novos medicamentos, ou seja, muitos benefícios relacionados ao comportamento e atitudes.

Também tem que refletir como tem influenciado no panorama político e econômico no mundo. Para visualizar melhor, cabe citar um exemplo simples, se nos anos 30 ocorresse um terremoto no Japão, esta notícia só chegaria ao Brasil em alguns meses, ou anos e, conseqüentemente, a notícia pouco interferiria na esfera político-econômica. Entretanto, presenciou-se em março de 2011 um terrível terremoto ocorrido no Japão, na época representou grandes impactos nas esferas políticas e econômicas do mundo. Então, percebe-se que há um novo elemento econômico, que é a informação.

Pode-se afirmar que o Século XXI é o Século da informatização, e que toda mudança tecnológica, é uma mudança social, comportamental. Atualmente, há uma revolução digital, aonde a informação, o conhecimento chega a tempo real a sociedade. Por sua vez, a informação é um dado armazenado em um determinado servidor de acesso onde são disponibilizadas a quem quer que seja destinado. E toda essa mudança, toda essa revolução e quebra de paradigmas foram ditadas por uma nova sociedade moderna baseada em sistemas informatizados, onde são

utilizadas linguagens como exemplo, o hypertext e dentre tantas outras. Assim, essa nova linguagem dita um novo comportamento a sociedade.

Dessa forma, para existir a construção de um conhecimento que faça parte do nosso dia a dia, é necessária a criação de um padrão tecnológico nas escolas brasileiras. Desse modo, é relevante que adotem projetos referentes ao uso de tecnologia da informação e comunicação (*TIC's*) na educação, sem prejuízo dos conteúdos e respeitando as culturas regionais.

Devem existir projetos que tratem tanto da segurança e governança na comunicação via internet e também, melhoria de interoperabilidade de sistemas, pois sabemos que as situações de países desenvolvidos ainda são precárias, uma vez que se utiliza de sistemas obsoletos de diferentes procedências e arquiteturas incompatíveis entre si, o que dificulta o acesso à informação em escala mundial. Para atingir esse objetivo de melhoria das *TICs* nos processos de aprendizagem, educação e capacitação tem que desenvolver projetos educacionais, do ensino fundamental até a capacitação de profissionais. Dentre essas melhorias estão: o aumento da velocidade do acesso à Internet por banda larga, disponibilização computadores em sala de aula e integrado a redes locais com políticas de disponibilidade a internet e toda infraestrutura necessária para o desenvolvimento das *TICs*.

Indubitavelmente, e com todas essas ações favorecem o aprendizado e compartilhamento do conhecimento. Assim, sabe-se que a maneira mais rápida e eficaz de democratizar o acesso à informação, de promover a inclusão socioeconômica das populações, mesmo mais afastadas, é utilizar a Internet em projetos educacionais de qualidade, nos níveis fundamental, médio e universitário.

Cabe aqui destacar o Programa "Um computador por aluno", que tem como objetivo a inclusão digital, logo com ampla possibilidade de produzir um grande benefício para sociedade. Inclusão Digital pode ser considerada como democratização das tecnologias. É um assunto bem discutido no Brasil pelas dificuldades encontradas para a implantação. Incluir uma pessoa digitalmente não apenas "alfabetizá-la" em informática, mas sim, fazer com que o conhecimento adquirido por ela sobre a informática seja útil para melhorar seu quadro social. Somente colocar um computador na mão das pessoas ou vendê-lo a um preço menor não é, definitivamente, inclusão digital.

A Inclusão Digital, para acontecer, precisa de três instrumentos básicos que são: computador, acesso à rede e o domínio dessas ferramentas, pois não basta apenas o cidadão possuir um simples computador conectado à internet que iremos considerá-lo um incluído digitalmente, ele precisa saber o que fazer com essas ferramentas.

Com todo esse desenvolvimento é imposta a obrigação aos profissionais envolvidos em educação de se tornarem indivíduos capazes de atender as mais variadas exigências. Isso faz com que o sistema educacional seja cobrado, sendo exigida uma formação completa, onde o indivíduo seja capaz de lidar com as mais variadas situações. Para isso, a escola tem de desdobrar-se para atender a grande demanda de exigências e, caso ela não dê conta de tais responsabilidades, essa escola será considerada incapacitada e inadequada para formar o “cidadão capaz”. Contudo, faz-se necessário investir em conhecimentos, tecnologias, manejo de informação, e, sobretudo, profissionais capacitados para a mediação dos conhecimentos.

A educação a distância (EAD) é uma modalidade de ensino que tem dado certo, pois existe a preparação dos professores para mesclar de maneira criativa as ferramentas disponíveis, tanto as antigas com as novas em atividades na sala de aula.

Podemos verificar que nos dias atuais há eficácia nos sistemas de educação à distância, que antes se tinha uma grande desconfiança com relação à eficácia dos sistemas de informação. Hoje já é uma realidade existir faculdades de graduação de nível superior a distância e estudantes apoiam ou fazem alguma disciplina mediante aulas remotas, via Internet.

Segundo Valente (1999), o uso do computador na educação objetiva a integração do educador no processo de aprendizagem dos conceitos curriculares em todas as modalidades e níveis de ensino, podendo desempenhar papel de facilitador entre o aluno e a construção do seu conhecimento. Valente enfatiza a necessidade de o professor atentar para os potenciais do computador e ser capaz de alternar adequadamente suas atividades de ensino-aprendizagem e tantas outras possíveis de realização com o auxílio do mesmo. E ainda, vai mais além enfatizando a necessidade do professor estar preparado para realizar várias atividades com seus alunos com o auxílio das novas tecnologias, tendo em vista a necessidade de determinar as estratégias de ensino que utilizarão, além do mais, o professor deverá

conhecer as restrições que os softwares apresentam e ter bem claros os objetivos a serem alcançados com as tarefas a serem executadas.

Este estudo vem abordar que a necessidade de formar professores autônomos comprometidos, que insiram em sua prática pedagógica a busca constante de informação e atualização profissional para realizar um bom trabalho, é urgente e imprescindível.

Os avanços das novas linguagens tecnológicas devem ser selecionadas, avaliadas, compiladas e processadas para que se transformem em conhecimento válido, relevante e necessário para o crescimento do homem como ser humano em um mundo alto sustentável.

Portanto, nesta era da informação tem um significado que está invariavelmente associado, mesmo que inconscientemente, à velocidade, à tecnologia, ao tempo e ao espaço. As noções de tempo e espaço se alteram radicalmente. Com o aperfeiçoamento das *TIC's* (Tecnologia da informação e comunicação) o tempo agora é tempo real e o que era distante aos poucos se vai tornando mais próximo.

Dessa forma, os meios de comunicação, como a imprensa escrita, do rádio, televisão, mostra estar se criando uma nova configuração nos conceitos de ensino – aprendizagem, de educação e de conhecimento. No início houve bastante resistência, devido que, poderia causar danos, pois os alunos poderiam se afastar dos livros, e podendo mudar o comportamento moral.

Mas na prática, muitas vezes eles se transformam em uma escola paralela à convencional - educando de maneira informal, já que ninguém é obrigado a receber essas informações, nem a julgá-las ou reagir de alguma forma. Ao contrário, os meios de comunicação funcionam de forma atraente e voluntária, deixando os receptores livres.

Com a modernidade veio às inovações, as mudanças tecnológicas, fizeram com que houvesse também mudanças de comportamento e de vida. Assim, o simples fato de ensinar, passar o conteúdo, tem que ser de uma forma que a aula do professor seja encarada como algo prazeroso, motivador, enriquecedor e preparatório para a vida.

O importante é que o professor tenha oportunidade de reconhecer as potencialidades pedagógicas das *TICs* e conseqüentemente incorporá-las à sua prática. Nem todas as tecnologias que surgirem terá potencial, outras inicialmente

podem não ter, mas depois essa visão poderá se inverter. Primeiro, é preciso utilizar para si próprio para depois pensar sobre a prática pedagógica e as contribuições que as *TICs* podem trazer aos processos de aprendizagem.

Existem diversas vantagens educacionais quando se utiliza curso com instrumentos baseados na internet. Dentre estas, pode-se citar, como o aumento da comunicação estudante-estudante e professor-estudante, pois devido fornecer meios de ampliar a comunicação os alunos e professores, criam grupos de discussão, bate-papo e correio eletrônico.

Dessa forma, facilita o aluno a se expressar melhor e a participar. Pesquisas dizem que o anonimato ajuda na motivação de expor melhor suas ideias. Outro benefício é relacionado aos fóruns e salas de bate-papo, são áreas publicações e discursões de opiniões. Todos podem visualizar a resposta do outro e assim, os estudantes podem desenvolver uma base sólida de aprendizagem, compartilhar perspectivas diferentes.

Outro fator é que os estudantes adquirem uma sensação de igualdade, pois essas ferramentas de comunicações baseadas na internet dão esse sentimento, até porque cada pessoa tem a oportunidade de manipular a sua opinião, através de publicações de mensagens, independente de cor, raça ou sexo, todos podem expressar-se, até estudantes que sejam tímidos, ansiosos, sentem-se mais confortáveis na exposição de suas ideias.

Importante também ressaltar que as pessoas não são iguais e cada um tem seu estilo de aprendizagem. Alguns estudantes são aprendizes visuais, outros são auditivos e vários aprendem melhor quando “aprendem fazendo”.

Então, pode-se utilizar de várias técnicas centradas no aluno, e o ambiente de aprendizagem pode ser construído pelos professores um curso com um conjunto variado de recursos que facilite a aprendizagem utilizando materiais da forma que der melhor resultado a eles.

Podem ter vários tipos de materiais de apoio para os estudantes, como áudio e vídeo *clips*, textos para leituras, *slides* e tantos outros tipos que o aluno pode acessar de forma remota e assistir. O novo momento agora para a educação a distância é a utilização da tecnologia *streaming*, porque além desses recursos que o professor utiliza, a aula *online* pode acontecer em um dado momento e serem realizadas atividades em conjunto, como: revisões, provas, assuntos que requeira uma explicação mais específica, ou seja, amplia as oportunidades e atividades de

aprendizagem para os estudantes, tudo isso colocado em um *Web sites*, coloca os *links* relacionados com o tema em estudo, ou atividade que esteja sendo desenvolvida naquele momento. É um grande benefício, pois os estudantes aprendem fazendo, revisando os conteúdos, preparando trabalhos e assim, constrói, distribui e compila as informações de forma rápida e fácil.

Cabe aqui citar um exemplo simples de utilização de *streaming* de vídeo, onde a aula é em tempo real, é fazer uma revisão de conteúdo *online*, o professor marca um horário em que todos estejam disponíveis, passa o *link* de acesso ao canal de *streaming*, todos se conectam e a revisão é feita, o que permite o aluno interagir, falar a sua dúvida, para isso é necessário ter um microfone acoplado no computador e acesso a internet banda larga para trafegar os dados, ou seja, é a próxima etapa do EAD, tudo converge para o *streaming*.

Isso implica em redução de trabalho administrativo e utilização eficiente do tempo. Outra observação é um grande benefício pedagógico do aprendizado *online*. Para, além, redução de tempo e dinheiro, porque a aula está disponível na hora que quiser para ser assistida novamente, ou seja, não precisa baixar o arquivo, apenas assistir, logo, todos ganham, tanto o instrutor como também, o aluno, uma vez que, em qualquer localidade pode assistir e os professores não precisam estar em sala de aula o tempo todo para poder passar o conteúdo ou responder as dúvidas dos alunos.

Então, o benefício é grande, pois estilo de vida atual é marcado pela agilidade, velocidade e grandes volumes de informação a serem processadas.

2. DESENVOLVIMENTO

A sociedade contemporânea está tecnológica, isso é um reflexo do que foi definido na Conferência Nacional sobre Educação, patrocinada pela UNESCO. Editado em 1999.

Assim, foram definidos os quatro pilares da educação baseado no relatório para a UNESCO, na comissão internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors. Esse relatório foi editado sobre forma de um livro: “Educação: Um Tesouro a Descobrir”.

A seguir, uma síntese dos quatro pilares para a educação no século XXI:

Aprender a conhecer, essa aprendizagem se refere à aquisição dos “instrumentos do conhecimento”, desenvolvendo nos alunos o raciocínio lógico, a capacidade de compreensão, o pensamento dedutivo e intuitivo e a memória. O importante é não apenas despertar nos estudantes esses instrumentos, como motivá-los a desenvolver sua vontade de aprender e querer saber mais e melhor.

Aprender a fazer, saber fazer ou dominar competências não se separa de aprender a conhecer, mas confere ao aluno uma formação técnico-profissional em que aplicarão na prática seus conhecimentos teóricos. É essencial que cada indivíduo saiba se comunicar através de diferentes linguagens, assim como, interpretar e selecionar, na torrente de informações que recebe, quais são essenciais e quais podem ajudar a refazer opiniões e serem aplicadas na maneira de se viver e de redescobrir o tempo e o mundo.

Aprender a viver com os outros, esse domínio da aprendizagem atua no campo das atitudes e dos valores e envolve uma consciência e ações contra o preconceito e as rivalidades diárias que se apresentam no desafio de viver.

Aprender a ser, esta aprendizagem depende das outras três, e dessa forma a educação deve propor como uma de suas finalidades essenciais o desenvolvimento do indivíduo, espírito e corpo, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade.

Utilizando a tecnologia podem-se aplicar esses quatro pilares da educação de forma efetiva. Vejamos a definição de tecnologia: O termo Tecnologia pode ser aplicado para tudo àquilo que foi inventado pelo homem, tanto em termos de objeto e de modelos, quanto conjunto de técnicas, processos e métodos, meios e mais instrumentos de um ou mais domínio da atividade humana.

A sociedade atual é tecnológica, de modo que não é mais possível pensar em educação sem a utilização das tecnologias.

Da mesma forma, a aprendizagem é o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores são adquiridos ou modificados. Aprendizagem humana está relacionada à educação e desenvolvimento pessoal.

O processo de ensino-aprendizagem também já se mostra diferente do de antigamente, pois as formas de ensinar e aprender são diferentes, isto é, o professor não é mais um simples transmissor do conhecimento.

Os alunos são os sujeitos ativos desse processo, deixando de serem simples receptores do conhecimento e sim coautores, há uma anova maneira de construção do saber.

Em se tratando do futuro da educação à distância e da construção do saber, uma vez que, está fundamentada na mutação contemporânea da relação com o saber, isto implica em diversos fatores na sociedade tecnológica.

O mercado de trabalho solicita um profissional diferenciado, com domínio dessas novas tecnologias. A educação é o meio mais efetivo que a sociedade possui para enfrentar os desafios do futuro. Com efeito, a educação dará forma ao mundo de amanhã (UNESCO 1997).

Entende-se, dessa forma, que a educação tecnológica, pode ser vista como a integração da escola com a tecnologia, porque forma e requalifica pessoas para o novo contexto de diversas mudanças.

Verifica-se que a humanidade adquire competências no início de sua profissão e devido a mudanças que estão acontecendo no dia a dia se gera uma nova natureza de trabalho e cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos.

O ganho é significativo, porque há a Participação ativa do aluno no processo de aprendizagem e mediação da aprendizagem feita por professores e tutores. Interatividade é maior estimulando o processo de comunicação e das relações a fim de permitir a construção coletiva do saber. EAD quebrando barreiras da distância e do tempo. Cursos EAD são excelentes alternativas para quem precisa conciliar uma jornada integral de trabalho com os estudos.

Diante desses avanços, cursos nesta modalidade já consolidaram o seu perfil inovador e vêm sendo sempre mais procurados por quem deseja iniciar os estudos ou se qualificar em determinada área do conhecimento. Neste sentido, a expansão ocorre por conta dos diferenciais oferecidos pela metodologia de ensino. Além da flexibilidade de horários, as aulas são ofertadas em módulos que acontecem no ambiente virtual e, por isso, podem ser moldadas para o perfil de cada aluno.

Colaboração segundo o dicionário Aurélio significa: 1. Trabalho em comum com uma ou mais pessoas. 2. Ajuda auxílio. 3. Artigo de jornal ou revista feito por pessoa estranha à redação.

O ensino colaborativo apresenta-se como uma ação pedagógica que busca atender novas demandas apresentadas, tanto pelos estudantes quanto por seus professores.

O olhar sobre os processos de ensino e aprendizagem é sustentado pela abordagem histórico-cultural, na qual o desenvolvimento é compreendido a partir dos aspectos orgânicos e sociais que constituem cada sujeito (VYGOTSKY, 1993, 2008). Ou seja, o ensino colaborativo é uma alternativa de trabalho envolvendo a cooperação entre professores e os alunos, sendo uma estratégia ascendente para o desempenho do aluno.

Entretanto, a meta do ensino colaborativo deve ser proporcionar a todos os estudantes, tarefas apropriadas, de forma que cada um aprenda, o possibilita ser desafiado, além da participação no processo.

A principal ideia da formação continuada é desenvolver um educador pesquisador que tenha na atitude cotidiana de reflexividade da sua prática, buscando compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, construindo autonomia na interpretação da realidade e dos saberes presentes no seu fazer pedagógico.

A educação vem se moldando ao longo do tempo, de acordo com o contexto histórico e nos dias atuais são levados em consideração os quatro pilares da educação, assim o professor é transmissor de conhecimento e o aluno o receptor, levando a aprender a aprender, ou seja, deve proporcionar a formação de sujeito participativo no trabalho, produtivo, consciente de seus atos.

Pois, as salas de aulas a tendência é o desaparecimento completo do modelo tradicional nas escolas, centrado no professor, o que se está construindo hoje é que o docente atue como um mediador do processo de aprendizagem, e sim trazer o aluno como centro desse processo.

Assim, o aluno é orientado pelo professor e desta forma, atingir os objetivos desejados na aprendizagem. Esta nova realidade inova a grade curricular, levando para o desenvolvimento de currículos que desenvolvam competências.

Esse cenário vem se desenhando devido às mudanças aceleradas que foram provocadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico que viabilizou a quebra de barreiras entre os países, trazendo a globalização e como consequência aumenta a competitividade nos diversos tipos de organizações.

Contudo, com as mudanças deste novo cenário, mudou o perfil necessário para o profissional atender as demandas do mercado de trabalho. Então o profissional que só contém conteúdos, não está sendo mais inseridos neste contexto. Em contrapartida precisa-se de profissionais com capacidades resolver conflitos e problemas, sejam de natureza pessoal ou profissional.

Pessoas que agregam diferenciais aos seus ambientes de trabalho são aquelas capazes de identificar problemas, analisá-los, encontrar as suas “causas raiz”, propor soluções e implementá-las com sucesso. Em acréscimo, deverão apresentar características pessoais que as habilitem a conviver harmonicamente em ambientes distintos e preservando o seu equilíbrio interior.(SUNÉ, ARAUJO, URQUIZA, 2015).

Diante do exposto, o profissional atual deve ter como requisito uma atuação que deverá ir além da área técnica, cujas situações no núcleo de trabalho devem ponderar situações, trazendo produtividade e eficiência, alinhar-se a política de sustentabilidade ambiental e deter valores humanos.

Todos estes aspectos levam à necessidade de um profissional que consiga unir o conhecimento focado na técnica com uma visão abrangente e sistêmica. Em síntese, além das competências de gestor, ademais das competências condutais suportadas em valores que se refletem tanto no desenvolvimento laboral como pessoal desse profissional. Vale ressaltar a importância dos valores, pois não se trata apenas de formar um profissional, mas, sim, um cidadão com domínio da profissão. (SUNÉ, ARAUJO, URQUIZA, 2015).

É o que o mercado de trabalho está exigindo na atualidade, profissionais que dominem a técnica, saibam se relacionar e seja um agente transformador da sociedade, ou seja, a pertinência do processo educacional ao qual o aluno é submetido.

Por sua vez, o relatório elaborado pela comissão internacional sobre a educação para o século XXI mostra o papel da educação como fundamental para as pessoas tanto para a sociedade, sendo uma alternativa segura que conduza a um desenvolvimento humano mais equilibrado, autêntico, de modo a frear a pobreza, a exclusão social, as disparidades, guerras e tantas outras mazelas que afligem ao mundo contemporâneo, logo, é necessário levar a sociedade à luz da educação para que possa fazer um crescimento contínuo e próspero trazendo desenvolvimento e expansão da sociedade mundial como um todo.

Desta forma, para que a educação possa desempenhar essa função, ela terá que assentar-se em quatro pilares básicos que são aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. (DELORS, 1998).

A tecnologia *streaming* vem se tornando uma das maiores tendências na rede mundial de computadores, isso ocorre porque pode ser utilizada em novos meios de comunicação que permite uma transmissão online cada vez mais livre de imperfeições.

Comercialmente é uma descoberta recente este tipo de transmissão despertou grande interesse por diversas empresas, como de rádio, televisão e educação à distância, devido que, são setores que podem ser otimizados e trazer um retorno grande de crescimento porque o streaming por se tratar de uma tecnologia de transmissão real esta pode ser usada em grande escala entre diversos setores das empresas.

Além disso, uma série de novas aplicações para essa tecnologia vem surgindo a cada dia, e a tendência é que a popularização do streaming chegue mais cedo do que o esperado, pois as novas tecnologias possibilitam que cada vez mais a qualidade dos arquivos transmitidos melhore, juntamente, com as novas propriedades da Internet banda larga que permitem que um conteúdo possa ser acessado por horas a fio sem que haja interrupções na transmissão. (ÁVILA, 2008)

Então, pode-se perceber que é um recurso que diminui custos e potencializa os processos de educação a distância, porque as novas gerações consomem um número cada vez maior de vídeos e domina de uma forma cada vez exemplar as tecnologias moveis para o acesso a conteúdos. São os profissionais de e hoje e do futuro.

Devido a demanda de um público que se comporta de maneira eficaz, a modo de potencializar o desenvolvimento humano é por meio da EAD. O *Streaming* supre de maneira eficaz a necessidade.

O *streaming* é uma tecnologia de distribuição de mídia que, apesar de ter surgido no final da década de 90, tem se popularizado mais recentemente. Ele veio para facilitar as transmissões de áudio e vídeo pela Internet, pois não depende de carregamento de arquivos. (CANAN, RAABE,2014).

Por meio do streaming, é possível distribuir conteúdo de multimídia sejam cursos, palestras, congressos, treinamento ou pronunciamentos, sem a necessidade de que se efetuem downloads do material. O conteúdo é produzido e entregue ao público alvo, existe uma transcodificação em tempo real.

Outro fator importante é que o streaming não está vinculado ao um único tipo de dispositivo, é universal, os seus conteúdos podem ser acessados com qualidade e agilidade em computadores, *smatsphones*, *tabletse* quaisquer outros dispositivos que tenham acesso à Internet.

O custo é baixo para utilizar essa ferramenta, o benefício é grande o retorno no aprendizado se torna melhor, uma grande quantidade de pessoas pode ser atingida sem necessidade de altos investimentos.

O *streaming* permite transmitir arquivos em altíssima velocidade e sem interrupções, pois calcula de forma inteligente a qualidade do link para o upload e download, iniciando a transmissão só quando a taxa de transferência estiver adequada. (PERON, 2014).

Então, executar o streaming, o usuário precisa apenas ter algum equipamento multimídia conectado à Internet e um software de execução da transmissão – o player. Cabe ao servidor de streaming e aos softwares nele instalados, garantir a qualidade das transmissões, sejam elas gravadas (*on-demand*) ou ao vivo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A era da Informação é uma realidade presente na sociedade globalizada, em um contexto onde não há fronteiras e que deve ser trabalhada a educação ante a tecnologia da informação e comunicação, preparando docentes e alunos.

Os ditos currículos por competência caminham juntos a EAD, inserindo o desenvolvimento de habilidades, capacitando tecnologicamente as instituições escolares com um novo horizonte promissor, sendo aberto por meio da tecnologia novos conceitos e, dessa forma, construindo novos saberes, melhorando o papel do professor e o empenho dos alunos, mudando o material pedagógico, quebrando paradigmas e construindo uma sociedade informatizada, moderna, próspera e evolutiva. De tal modo que, a sociedade tem avançado em diversos aspectos e é necessário acompanhar esse desenvolvimento e assim, fazer com que a humanidade torne-se cada vez mais evolutiva e progressiva.

Toda essa ideia surgiu em um relatório destinado para UNESCO, retratando que os quatros pilares da educação são conceitos fundamentais baseados no relatório da comissão internacional sobre a educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors. Esse relatório é editado sobre forma de livro que consta

exatamente essa discussão dos quatros pilares, propondo uma educação direcionada para os quatros tipos fundamentos da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

Na atualidade é ressaltada a aprendizagem voltada a conhecer e a fazer, sendo o procedimento atual resgatar essas aprendizagens e direcioná-las de forma eficaz para desenvolver o cognitivo das civilizações que são à base das competências no futuro.

Portanto, a EAD atualiza-se descartando o conceito de ser apenas uma EAD depositante de arquivos e junto à tecnologia *Streaming*, modernizar-se trazendo aulas interativas, com o acompanhamento em tempo real assim, ocorrendo uma interação maior entre educandos e professores, atendendo ao relatório da UNESCO.

4. REFERÊNCIAS

ÁVILA, Renato Nogueira Perez -**Streaming – Aprenda a criar e instalar sua rádio na internet**. EDITORA CIÊNCIA MODERNA.

BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Base da Educação. Lei Nº 9394**. Brasília, DF, Brasil: MEC.

CANAN, Rafael; RAABE, André Luiz Alice. **Um Ambiente para a Transmissão de vídeos Instrucionais sob Demanda**.

DELORS, Jaques, **Educação um Tesouro a Descobrir**. CORTEZ EDITORA, 1998.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

PERON, Euler. **Streaming e seu impacto na EAD**. (Acessado em: 2 Nov. 2016).

UNESCO. (1997). Declaração sobre as Responsabilidades das Gerações Presentes em Relação às Gerações Futuras.

SUNÉ, Letícia Sampaio. ARAÚJO, Paulo Jardel Leite. URQUIZA, Roberto de Armas: **Desenho de currículo para desenvolver competências: uma proposta metodológica**. Editora Universitária Tiradentes. 1º Edição, 2015.

VALENTE, José Armando (org). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SALA DE RECURSOS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA DEFICIENTES

Maria Conceição Viana

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo busca compreender o uso das tecnologias para educação de alunos com necessidades especiais, uma vez que elas devem contribuir à aprendizagem diante de certas limitações que se apresentam como obstáculos a uma educação mais inclusiva e igualitária e podem auxiliar ao uso metodológico dos recursos pedagógicos apropriados aos tipos de deficiência promovendo melhores resultados na qualidade de ensino de acordo com as deficiências existentes.

Este estudo justifica-se na ideia de que existe falta de habilidades dos docentes para lidar com a AEE; que é necessária formação específica quanto ao ensino inclusivo, principalmente quando se trata de alunos com múltiplas necessidades especiais; também é preciso haver conhecimento dos recursos e das metodologias adequadas aos diversos tipos de deficiências existentes, para assim promover melhores resultados de aprendizagem.

Segundo Filho e Barbosa (2015, apud Sadalla, 1997), é preciso a formação de o educador inclusivo ir além do processo de ensino aprendizagem. É preciso conhecer recursos e deficiências em uma sintonia de uso nas salas multifuncionais.

Esses recursos bem utilizados com metodologias corretas podem ajudar no autoreconhecimento dos alunos e professores como seres aprendentes, tendo em vista que proporcionam uma educação assistiva e inclusiva em condições de estimular ao alunado com necessidades especiais, dando-lhes estímulos às atividades escolares inclusivas obtendo assim uma aprendizagem significativa que pode ser mais significativa diante de professores do AEE, com formação contínua na área.

Na opinião de Sasaki (1996) as tecnologias assistivas devem dar suporte a várias necessidades dos deficientes ou pessoas com limitações múltiplas qualificando sua educação e seu panorama de vida em geral.

Considerando-se que alunos especiais devam ser pessoas em desenvolvimento de aprendizagem, numa perspectiva inclusiva, como problema, este estudo procura-se saber quais metodologias podem ser aplicadas no conjunto de práticas que se utilizam de recursos apropriados para o atendimento especial inclusivo.

Sobre este problema se situa o objetivo geral do estudo que prioriza compreender o real subsídio à aprendizagem de alunos com necessidades especiais que pode advir da utilização de recursos pedagógicos e tecnologias assistivas para uso com deficientes em aprendizagem.

Em sua problemática o estudo comporta questões, a saber, na sua base teórica quais os principais eixos do atendimento especial contidos na política de educação do Brasil para o Público deficiente? Também quais as principais abordagens do percurso normativo da educação especial, assim como saber o perfil de recursos que são propostos para usos nas salas de atendimento multifuncional que são encontradas nas bases educacionais do MEC?

Busca-se conhecer alguns tipos de recursos quais os tipos de deficiências diagnosticadas que são a eles peculiares que deve ser empregada para facilitar ao desenvolvimento do alunado especial promovendo respostas de aprendizagem entre eles?

Em conformidade com Gil (2008) quanto aos objetivos trata-se de uma pesquisa bibliográfica que busca na revisão concernente ao artigo, trazer as respostas à problemática envolvida materializando resultados a partir de fontes pertinentes aos descritores e temática envolvida para fundamentar as informações e a discussão envolvidas no contexto.

São objetivos específicos inerentes ao estudo compreender a inserção institucional do atendimento especial em conformidade com a normatividade e síntese de processo histórico deste assunto, bem como compreender o plano legislativo que acompanhou a educação especial até a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional e Plano Nacional de Educação, considerando-se neste contexto as perspectivas tecnológicas para o atendimento educacional

especializado. Outro objetivo consiste em discriminar os tipos de recursos tecnológicos mais usuais para alguns tipos de deficiência, principalmente àquelas que foram identificadas nos alunos atendidos na escola em estudo, para tanto, sendo montado quadro ilustrativo e fotos que se apresentam no anexo do estudo.

De modo a subsidiar a pesquisa, o estudo em seu referencial teórico comporta uma breve revisão sobre o tratamento dado a educação especial na LDB e nas bases da educação nacional. Nesta direção, se adota uma linha que trata das vertentes da institucionalização e cuidado institucional ao atendimento aos deficientes, ou alunos com limitações múltiplas, bem como na perspectiva da inclusão educacional.

Outra discussão teórica condiz com a descrição de recursos que podem ser usados para alguns tipos específicos de limitações ou dificuldades do público de atendimento especial no meio educacional. Neste sentido prioriza-se a condição de esses recursos serem considerados úteis ao desenvolvimento psicomotor e intelectual do público especial, em conjunto com metodologias apropriadas no seu uso. Ainda nesta temática se soma a formação docente como garantidora do atendimento aos alunos especiais considerando-se a acessibilidade, a inclusão e as metodologias subsidiadas por recursos apropriados ao atendimento especial.

É um estudo científico útil às áreas da educação inclusiva, da psicopedagogia clínica e institucional e principalmente no que concerne a tecnologias e formação docente.

2. A INCLUSÃO E O ATENDIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO PRÉ E PÓS LDB

Para Brasil (2008) a educação inclusiva no Brasil remete-se aos tempos do império com a criação do Imperial Instituto para Crianças Cegas em 1854, entidade essa que atualmente é o Instituto Benjamin Constant; citando ainda o Instituto de Surdos Mudos em 1857, o Instituto Pestalozzi em 1926 e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, APAE, em 1926.

Conforme Rogalski (2010) em São Paulo, mais especificadamente em entidades filantrópicas o atendimento especial já em 1930 ganhava espaço no Instituto Padre Chico atendendo cegos; indicando que em 1945 fora criado no Instituto Pestalozzi, o primeiro atendimento especializado no âmbito da educação atendendo pessoas que eram interpretadas como superdotadas; sendo em 1946 criada a fundação para o livro do cego sendo em 1954 decretada como de utilidade pública; e em 1954, a Associação dos pais e amigos dos excepcionais APAE.

Segundo Rogalski (2010), um país precursor da educação especial fora a Dinamarca que rejeitou o protecionismo das escolas especiais no País configurando no âmbito administrativo e legislativo um padrão de ensino o mais próximo possível da normalidade inclusiva sob introdução social do educando. Rogalski (2010) assevera que nos Estados Unidos na Década de 70 se ouvia falar em inclusão.

Outro ponto ressaltado por Rogalski (2010) fora a reforma Capanema que influenciou a elaboração da Lei 4.024/61 que trazia preocupação pública com os problemas de aprendizagem da educação especial. Em 1971, pela Lei 5.692/71 se cria e organiza a educação especial em Classes especiais com apoio do Centro Nacional de Educação Especial, (CNESE).

Na realidade, na época, a expressão Educação Especial foi se firmando desde o governo de Médici (1969- 1974). Na comunidade acadêmica isso se manifestou com a criação, em 1978, do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade de São Carlos (UFSCar) e do Curso de Mestrado em educação, em 1979, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) (ROGALSKI, 2010, p. 5).

Por sua vez, os cursos acadêmicos no Governo Médici, considerando-se ser no período militar em que a parte física era muito considerada no perfil educativo, de certo modo passam a ser inovadores pela iniciativa acadêmica com o tipo de formação promovida pela Universidade São Carlos. Rogalski (2010) também relata as Leis 4024/61 e 5.692/71 tratarem da educação especial.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação,

preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2010, p. 12).

Brasil (2010) assevera que a política e a normatividade para o atendimento educacional aos portadores de necessidades especiais encontra sua concepção na visão dos direitos humanos fundamentados na cidadania sob reconhecimento das diferenças e de fatores que promovem a igualdade, bem como a desigualdade, e neste sentido considera as características físicas, psicológicas, sociais, linguísticas e culturais estruturantes do modelo escolar que pode ser direcionado a este público da sociedade brasileira.

De acordo com Rogalski (2010) tanto a inclusão como a exclusão, no contexto da educação estão atreladas à fatores culturais e no Brasil estes termos quanto a educação especial, até a década de 50 ainda não eram evidenciados, sendo somente após 1970 objeto de discussões no âmbito das instituições públicas e privadas, bem como em órgãos normativos da esfera Federal no Brasil.

Ainda conforme Rogalski (2010), no campo normativo assevera que em 1994 a Declaração de Salamanca se firma como um marco normativo da educação inclusiva. No Brasil, sem citar a educação inclusiva e/ou para deficientes a constituição Federal assevera a universalização da Educação. “A educação especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes e a educação inclusiva começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994), a partir da aprovação da constituição de 1988 e da LDB 1996.” (ROGALSKI, 2010, p. 3).

Em consonância Brasil (2005), sobre a declaração de Salamanca, se diz que a preparação do professor para atuar no campo da inclusão é fator imprescindível, e a isto associa a condição de motor equipes multidisciplinares como componentes de uma prática inclusiva.

Para Brasil (2005), um dos obstáculos na inclusão, considerando-se o ensino regular, diz respeito ao preparo das turmas a qual o aluno incluído vai participar na modalidade de ensino regular. Essas discussões nortearam os campos do direito a educação no aspecto da política inclusiva.

A educação está contida no Título II, Capítulo II, da Constituição Federal Brasileira, que em seu Art. 6º, assim como outros direitos fundamentais, ela é tratada como um direito social, conforme o Art. 23 inciso XXIV tem sua regulação na Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira - LDB, inclusive dando a esse direito responsabilidades que se incidem em competências mistas entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios através do princípio da descentralização, assim promovendo meios para acesso e inclusão educacional a todo público constituinte deste direito social.

No âmbito municipal se pode manter cooperação técnica e financeira sob convênios e subsídios entre os Estados e a União para estabelecer programas de educação infantil e ensino fundamental conforme redação dada pelo Art. 31, Inciso VI da Constituição Federal. Neste sentido, qualquer modalidade de educação pode estar sendo assistida por esses convênios ou subsídios, principalmente quando se tratar de inclusão.

O capítulo II, Seção I, nos Art. 205 a 212 da Constituição Federal trata exclusivamente da educação; e no Art. 211 § 1º, incisos VII garantem a suplementação financeira e didática para o atendimento ao educando, ou seja, todo e qualquer insumo que seja necessário para o acesso, atendimento e manutenção do aluno na escola, regular ou sob atendimento especial. É neste mesmo Art. 211, especificadamente no seu §2º que se diz a educação infantil ser tutela prioritária do município, cabendo a este prover todo tipo de insumo educacional nesta modalidade e no ensino fundamental completo, ficando o ensino médio para competência mais exclusiva do Estado.

O texto constitucional de 1988 não continha ainda uma consolidada política de educação especial no contexto da inclusão apesar de em 1997 o Parâmetro Curricular Nacional para Educação Física citar a palavra Inclusão no sentido de desenvolvimento de competências individuais segundo o nível de obstáculos na prática em curso do professor durante a aula. “A inclusão de

atividades em circuitos de obstáculos é favorável ao desenvolvimento de capacidades e habilidades individuais.” (BRASIL, 1997, p. 48).

O Art. 208 da Constituição Federal discorre que é dever do Estado promover atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais.

Para Brasil (2008) e Brasil (2010), com a participação dos procuradores do Ministério Público Federal é que se engajam direitos efetivos aos deficientes, e isto se dá sob produções que nortearam ao Grupo de trabalho dirigido pelo Ministério da Educação e cultura para tratar da educação especial em 2008.

Um marco legal e normativo que em muito contribuiu para o reconhecimento político normativo da educação especial fora o Estatuto da Criança e do adolescente, Lei nº 8.069/90. Como informado após a Declaração de Salamanca, de acordo com Brasil (2010) em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial orientando princípios institucionais e inclusivos sob formação e práticas, recursos e atendimento aos deficientes ou pessoas como limitações diversas, neste contexto mantendo responsabilidades sobre a educação especial.

Em conformidade com Brasil (2007), além de criar oportunidades especiais apropriadas, condições de acesso, a política inclusiva direcionada aos portadores de necessidades especiais resgata no contexto normativo a acessibilidade e o direito a educação, em classes regulares ou não, nisto firmando a inserção das salas de recursos e dos insumos necessários ao desenvolvimento do público do atendimento educacional especializado.

De acordo com Brasil (2007) afirma a política direcionada para educação especial romper barreiras, e, neste sentido trata de que a Lei nº 10.436/02 foi um marco para a Língua Brasileira de Sinais direcionadas aos surdos/mudos, assim como a Lei nº 2.678/2002 para difusão do atendimento aos cegos com o sistema Braille de ensino.

Ainda alinhado ao pensamento de Brasil (2007) corrobora que após a implantação do programa de educação inclusiva em 2003, a ideia de diversidade assume novas conotações na garantia do direito e acesso a todo público como vulnerabilidade, nisto se incluindo os deficientes ou pessoas com

limitações que requerem processo de inclusão no ensino regular e em toda conjuntura social dado o efeito da Lei postulada pelo Decreto nº 5.296/2004 que estabelece a padronização urbana de todos os espaços públicos para o acesso universal das pessoas com deficiência.

Acompanhando essa tendência de acesso irrestrito dos deficientes nos espaços públicos, em 2005, de acordo com Brasil (2007) o Decreto 5.226/05 dispõe o acesso dos surdos mudos nas escolas e a inclusão da comunicação em libras, assim com através da linguagem do Braille.

O capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais precisamente em seu Art. 58 trata da educação especial:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, p. 39).

É na LDB que se regulamenta a especialidade do aluno ser determinante ao local ou padrão de atendimento educacional, firmando no § 2º do Art. 58, quando não possível integrar o aluno em classe regular, direcioná-lo a um local específico e profissional especializado. Neste sentido, a sala de recursos se perfaz como sendo um ambiente customizado para essa finalidade; além disso, o texto da LDB posta o Estado como responsável por este tipo de educação em articulação como os municípios.

O inciso I do Art. 59 trata da obrigatoriedade na promoção de recursos para atender as necessidades educativas dos alunos.

Portanto, Brasil (2007) o público atendido pela política de educação especial no contexto da inclusão se firma no contexto da acomodação e garantia de aprendizagem, progressão escolar independente de qualquer condição física, social, emocional, de linguagem as outras afins. Para a concretização destes preceitos os recursos tecnológicos e as tecnologias assistivas foram bem-vindas ao campo da educação especial no Brasil.

3. TECNOLOGIAS E RECURSOS ASSITIVOS PARA O ATENDIMENTO MULTIFUNCIONAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Além do espaço adequado é preciso recursos apropriados para o atendimento especial na perspectiva inclusiva. Ao que confere Brasil (2007), além da formação profissional específica, os recursos pedagógicos são essenciais para a materialização do processo curricular aplicado ao desenvolvimento de lógicos de linguagens específicas e signos de comunicação, que pela tecnologia assistiva podem facilitar o processo de escolarização e atendimento na educação especial.

Sartoretto e Bersch (2019) asseveram que as salas de recursos devem possuir farto mobiliário e materiais didáticos para o atendimento do público alvo da educação escolar especial que são os deficientes e delega que as salas multifuncionais de atendimento devem possuir “mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que são público alvo da Educação Especial e que necessitam do AEE no contraturno escolar.”(SARTORETTO; BERSCH, 2019, p. 1).

Para Sartoretto e Bersch (2019), a organização da sala de recursos é obrigação da gestão escolar. Neste constructo, Sartoretto e Bersch (2019) em conformidade com o MEC/SEESP (2008) asseveram que o AEE “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena educação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (SARTORETTO; BERSCH, 2019, p. 1 apud SEESP/MEC, 2008). Nesta evolução de barreiras quanto a aprendizagem dos alunos, de acordo com Sartoretto e Bersch (2019) é preciso que se trabalhe no AEE com o ensino de libras, braile, formação do aluno em tecnologias assistivas e processos de comunicação alternativos, conhecimentos de informática, orientação de aprendizagem e mobilidade.

A política de Educação especial, no âmbito da inserção tecnológica e da materialização do atendimento multifuncional deve corroborar que

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 de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (BRASIL, 2007, p. 12. Grifo dos organizadores).

Atender as necessidades educacionais dos deficientes requer na eliminação de barreiras o remodelamento de equipamentos e mobiliários, e nisto a tecnologia é bem-vinda.

Para Sartoretto e Bersch (2019) seguindo os princípios do Cat (2007) a tecnologia assistiva é:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (SARTORETTO; BERSCH, 2019, p.2).

As tecnologias assistivas, na opinião de Sartoretto e Bersch (2019) ampliam a possibilidade de execução de atividades por parte dos deficientes, e na perspectiva da inclusão favorece a participação do aluno no processo escolar inclusivo e de aprendizagem.

A Portaria nº 142 de novembro de 2006, do Comitê de ajudas Técnicas do MEC, CAT, institui os recursos das tecnologias assistivas em benefícios dos deficientes no âmbito da educação especial e delega outras providências objetivando proporcionar aos deficientes melhor qualidade de vida e inclusão desenvolvendo no alunado habilidades que possam integrá-lo com sua família, escola, amigos e seu meio ambiente.

Na opinião de Sartoretto e Bersch (2019) a sala de recurso multifuncional é o local adequado para utilizar as ferramentas da tecnologia assistiva, porém ressaltam que não se devem estes recursos somente neste ambiente permanecer.

Como proposta de desenvolvimento do alunado no uso dos recursos que compõem a tecnologia assistiva para Sartoretto e Bersch (2019) se espera que promovam autonomia, conhecimentos apropriados para resolução de problemas, recuperação física e intelectual, rompimento de valores que limitam

desafios e assimilação das várias linguagens no contexto participativo da educação escolar.

As categorias de tecnologia assistiva de acordo com a ATACP da California State University Northridge, College of Extended Learning and Center on Disabilities, na descrição de Sartoretto e Bersch (2019) se dividem em tecnologias para auxílios da vida diária que são produtos agregadores de tarefas diárias como comer, vestir e executar atividades na escola e no lar. Existem também a categoria CAA, ou CSA “Comunicação aumentativa suplementar alternativa.” (SARTORETTO; BERSCH, 2019, p. 4). Estes que seriam recursos eletrônicos ou não e conforme Sartoretto e Bersch (2019) permitem a comunicação expressiva, receptativa das pessoas sem a fala ou pelo menos com limitações. Sartoretto e Bersch (2019) citam as pranchas de comunicação com símbolos PCS, ou BLISS além de softwares com a finalidade comunicativa.

Sartoretto e Bersch (2019) ainda informam as categorias de recursos para o computador, com equipamentos de saída e entrada de comunicação, braile, ponteiros de cabeça, de luz, teclados alternativos e acionadores de softwares por voz sendo muito usados para deficientes; categoria de controle de ambiente. Arquitetura de acesso a espaços escolares e públicos; órteses e próteses para punho e articulações e gravadores de voz; materiais de adequação postural, ergonômica e de suporte para membros; materiais de auxílio a mobilidade, cegueira e surdez e adaptadores para locomoção veicular.

Observa-se que as categorias elencadas por Sartoretto e Bersch (2019) têm utilidades na vida diária dos deficientes.

Com uma finalidade mais didática pedagógica, se pode observar no anexo D, uma lista de recursos pedagógicos que o MEC sugere para trabalho em sala de recursos.

Além desses listados é possível o professor adaptar materiais didáticos pedagógicos para desenvolvimento de leitura e escrita em distúrbios e transtornos mais simples no atendimento aos alunos com problemas de aprendizagem ou disfunções moderadas. Estes recursos apresentados no anexo deste estudo podem ser comparados com aqueles fotografados na sala

de atendimento multifuncional que corroboram a sua adequação aos diagnósticos ali encontrados.

4. FORMAÇÃO PARA O ATENDIMENTO ESPECIAL E USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ATENDIMENTO ESPECIAL

A meta 15 do Plano Nacional de Educação discorre sobre a formação em área específica para atuar na disciplina em que atua neste aspecto é preciso se considerar que capacitações e formação continuada são necessárias para o atendimento em sala de recursos.

A Lei 10.436/02, assim como a Lei 2.768/02 preconiza a formação docente para o atendimento a surdos mudos e cegos. Nesse viés, a política de inclusão adotada pelo MEC não poupa esforços para promoção de formação em atendimento especial, pois na plataforma on-line do MEC se podem consultar vários tipos de oferta de cursos que são afins á área do atendimento aos alunos deficientes em salas de recursos multifuncionais.

A partir de 2003, com o Programa de Educação Inclusiva, se promoveu.

[...] direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. (BRASIL, 2010, p. 15).

É preciso ter habilidade e conhecimento para lidar com os recursos tecnológicos apropriados para uso multifuncional na sala de recursos.

Além da formação, Rogaski (2010) no uso dos recursos para o atendimento especial, tecnológicos ou não, se deve considerar o público e o tipo de deficiência, bem como o pareamento da escola e tecnologia, o apelo formativo dos professores do AEE, o contexto social e político da escola, sua autonomia em termos de renda e subsídios, a implantação e todo o processo de uso das tecnologias assistivas, o evitar erros na indicação para compras de recursos, as causas, soluções e metas no processo de inclusão e uso dos recursos, a visão da escola quanto a aprendizagem do aluno, os critérios de

aquisição dos recursos, o tipo de formação dos professores, a infraestrutura física da escola, modelos de conexão, usos e distribuição de internet e a seleção de ferramentas de acordo com as deficiências e limitações do seu público de atendimento.

Sartoretto e Bersch (2019) discorrem sobre a categoria de uso de recursos tecnológicos para uso no meio ambiente para pessoas com problemas de locomoção de modo que através de aparelhos eletrônicos controlem os objetos e acessos de departamentos da própria casa.

No aspecto metodológico, para Sartoretto e Bersch (2019), as tecnologias assistivas devem perpassar uma prévia em que o professor de AEE, além de ter formação e capacitações nesta área específica, o mesmo possa identificar problemas nos alunos, bem como habilidades de acordo com suas limitações, e nisto implementar um programa de ensino como recursos apropriados sob estratégias que promovam a participação dos alunos nos diversos espaços da escola.

Um dos marcos que condiz com a formação para o atendimento educacional de alunos especiais, a criação de sala de recursos e acessibilidade dos deficientes fora o PNE, 2007 que vem

[...] reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior (BRASIL, 2010, p.16).

Observa-se que após 2007, até mesmo na instância superior de ensino não fica fora do aspecto inclusivo, bem como todo o aparato social nos espaços públicos estarem adaptados ao atendimento de deficientes. Isto na instância legislativa e institucional, mas até haver estruturação na adequação há obstáculos quanto a conscientização, reconhecimento e investimentos, principalmente na educação pois, Brasil, (2019) informa que de 2005 a 2008, foram distribuídas 5.551 salas com recursos multifuncionais. Isto é uma realidade numérica bem distante do número de escolas estaduais do país e não condiz com a inclusão estabelecida na normatividade. Mas dados do censo atual de educação conforme Brasil (2019) asseveram crescimento nas matrículas de alunos deficientes comparando-se aos anos anteriores.

O uso dos recursos no ensino aos deficientes de modo geral perpassa ao que Montoan (2003) postula ser uma metodologia com métodos e técnicas diferenciadas, específicas e refinadas para cada tipo de deficiência. Todas as leis que tratam da educação inclusiva, que seja LDB, decretos reguladores e outras estabelecem que seja viabilizada uma proposta pedagógica direcionada ao tipo de limitação encontrada e viabilização de execução. Portanto Montoan (2003) assevera que desde o diagnóstico é preciso estabelecer prioridades metodológicas e metas responsáveis no ensino aos deficientes de modo inclusivo, isso perpassa o projeto político pedagógico da escola e uma organização curricular coerente com as expectativas e meios de progressão dos alunos especiais suprimindo o caráter classificatório das notas.

Portanto, a metodologia deve ser de acordo com o que a escola dispões, com um planejamento ideal, sob a presença de profissionais especializados, sem fugir das demandas do público especial e ter uma organização curricular que tenha condições de materializar desde a aquisição estrutural para o atendimento especial até a diversidade de limitações que possa existir.

Se pode se pode definir que o atendimento docente na sala multifuncional aos deficientes deva proporcionar a eliminação de barreiras e facilitar a aprendizagem mediante uso correto e apropriado dos recursos ali existentes, lá se busca “organizar situações que favoreçam o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual e que estimulem o desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem.” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p. 8).

A presença de uma sala de recursos, de um professor com habilitação e formação específica para o AEE e os insumos tecnológicos que a escola contém demonstram que a escola tem uma política direcionada a inclusão e valoriza este aspecto. Rogaski (2010) assevera que lidar com a inclusão é sempre um desafio, mas que um ambiente propício e recursos adequados facilitam a aprendizagem mesmo diante de limitações mais severas.

A sala de recursos deve ser propícia ao atendimento educacional de deficientes e outras limitações que se apresentaram na conjuntura escolar. Deve atender a alunos autistas, surdos mudos, disléxicos, outros que tenham transtornos múltiplos associados a leitura e escrita, bem como ao raciocínio lógico matemático e ainda cegos e alunos com displasias nervosas e

transtornos diversos. Nestes recursos deve haver qualidade de acordo com múltiplas deficiências e nisto incluindo os recursos de ordem tecnológica.

A metodologia usada pelos professores deve está subsidiada de conhecimento de uso dos recursos, bem como se apresentar estes, sob intensa afetividade com os alunos, pois, assim como há seletividade dos materiais e tecnologias assistivas de acordo com o diagnóstico dos alunos envolvidos na atividade deve haver amor e carinho no trato com deficientes.

É preciso trabalhar para de modo inclusivo se remeter estes alunos às classes de ensino regular, havendo concentração afetiva estímulos de metodologias que concentram o atendimento no ambiente interno da sala de recursos.

Os professores da sala de atendimento multifuncional devem ser austeros no processo de ensino aos alunos atendidos, bem como possuir domínio e lidar com segurança metodológica e respaldo técnico para a inclusão proposta pela Escola.

Se pode definir que o atendimento docente na sala multifuncional aos deficientes deva proporciona a eliminação de barreiras e facilitar a aprendizagem mediante uso correto e apropriado dos recursos ali existentes, lá se busca “organizar situações que favoreçam o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual e que estimulem o desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem. ” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p. 8). Portanto se tem uma metodologia significativa e condizente com as deficiências e limites delimitados no diagnóstico dos alunos.

É preciso estimular a comunicação através dos recursos usados, principalmente com alunos de espectro altista vinculando-se no processo de ensino aprendizagem o julgamento de que “Sistemas alternativos de comunicação são um meio eficaz para garantir a inclusão desses alunos.” (MANZINI; DELIBERATO, 2006, p. 4).

Manzini e Deliberato (2006) denominam de estímulos por objetos concretos, eles se darem através de fotografias, símbolos gráficos no computador e em material pictográfico, em fichas matemáticas com sistema combinados e no uso de ortografia através de dominós de leitura, além de boa

comunicação gestual com outros tipos de deficiência em que os alunos tenham limites físicos e neurológicos.

Ao professor cabe compreender a limitação existente nos alunos, associando o uso dos recursos tecnológicos ao padrão de deficiência diagnosticado; não dispensar a afetividade e compreensão dos desejos dos alunos, identificação de suas características físicas e motoras, agindo com boa dinâmica de aula e uso dos recursos, reconhecimento social dos alunos com suas limitações, respeito, ética e cumplicidade.

Portanto, o uso metodológico dos recursos tecnológicos para o atendimento especial na sala de multifuncional para o AEE, e neste processo a metodologia se perfaz adequado a com estímulos e dinâmicas de ensino significativo, assim, revelando respostas positivas na interação professor, recursos, ensino e aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo em sua fundamentação trouxe a compreensão de que a educação especial em sua inserção institucional a partir do LDB passou a ter maior relevância institucional na consolidação das DNCS em 2007, e do Plano Nacional de Educação, neste mesmo ano, bem como a partir do Plano Nacional de Educação em 2014 relevando-se cumplicidade educacional e social na perspectiva da inclusão aos alunos com deficiência e outros que possuem limitações menos severas.

Ainda no viés teórico, o estudo assevera que é preciso professores capacitados, recursos apropriados e uma política inclusiva que garanta o acesso, permanência e desenvolvimento intelectual e social dos alunos com deficiência, sob uso destes recursos em ambiente apropriado de modo que favoreça a inclusão deles em turmas regulares quando possível. Nesse conjunto, ou processo de fomento ao atendimento em educação especial observou-se que o corroborou a importância do tripé, política de inclusão, formação profissional e estruturação para o atendimento aos alunos especiais como público da diversidade educacional do Brasil.

Consolida-se que é preciso, numa perspectiva inclusiva estar preparada e adequada para receber e ensinar aos educandos com recursos apropriados e professores capacitados, todos subsidiados em um perfil gestor inclusivo e numa política que agrega direitos básicos ao público tão distinto da educação que são os alunos com toda e qualquer tipo de limitação em que se exija serem matriculados para o atendimento em uma sala multifuncional.

Os professores de Atendimento Educacional Especializado, AEE, através de sua metodologia e com o uso dos recursos apropriados devem canalizar meios e estratégias facilitadoras a obterem interação e condição intelectual de execução de atividades inerentes a proposta pedagógica dentro da educação inclusiva que a escola deve adotar em sua autonomia curricular.

Conclui-se, portanto que a metodologia, e os recursos multifuncionais são essenciais no atendimento aos deficientes e outras limitações que podem ser propícias à alunos frequentes de sala de recursos.

REFERÊNCIAS

BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes. MESQUITA, Sandra Regina Stanziani Higino. Maia SHIRLEY, Rodrigues Maia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar Surdo, Cegueira e Deficiência Múltipla**. Brasília, MEC, BRASIL, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7107-fasciculo-5-pdf&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192 pdf > Acesso em: 12/01/2019.

BRASIL, **Aprendizagem. Deficiência Múltipla**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____, **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar Surdo, Cegueira e Deficiência Múltipla**. Brasília, MEC, BRASIL, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7107-fasciculo-5-pdf&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192 pdf > Acesso em: 12/01/2019.

_____, **Constituição da República do Brasil**. Brasília: STF, 2018. Disponível em: < <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf> > Acesso em: 12/01/2019.

_____, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____, **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Brasília: Brasil, 2004. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf> Acesso em: 21/01/2019.

_____, <**Decreto 5626/05 | Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000..Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96150/decreto-5626-05>> Acesso em: 23/01/2019.

_____, **Equipamento e material pedagógico especial para educação especial, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física.** Brasília: MEC, 2002. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf> Acesso em: 23/01/2019.

_____, **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____, **Lei Brasileira de Inclusão. Lei 13.146/2007. Brasília. 2015. Institui a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência.** Disponível em disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 23/01/2018.

_____, **Lei Brasileira de Inclusão. Lei 13.146/2007.** Brasília. 2007. Disponível em disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm > Acesso em: 23/01/2018.

_____, <**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Brasília. STF, 2017.** Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em: 19/01/2019).

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Ministério da Educação, Brasília: Brasil, 1971.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Ministério da Educação, Brasília: Brasil, 1961.

_____, **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> > Acesso em: 23/01/2019.

_____, **Marcos políticos e legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192> Acesso em: 21/01/2019.

_____, **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº.10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS e dá outras providências**<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>> Acesso em 22/01/2019

_____, **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Infantil Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais: Dificuldades Acentuadas de aprendizagem.** Brasília, Brasil, MEC, 2008.

_____, **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados / Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC: SEESP, 2002,**

_____, **Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Ministério da Educação. Brasília: Brasil, 2002. Disponível em: <Lp://Lp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc> Acesso em: 23/01/2019.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, **Plano Nacional de Educação.** Brasília:, MEC, 2014. Disponível em:<<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em: 23/01/2019.

_____, **Plano nacional de educação em direitos humanos,** Brasília, MEC, 2007. Disponível em: < <portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2191-plano-nacional-pdf>>Acesso em: 22/01/2019.

_____, **Portaria 142 nº , De 16 De Novembro De 2006 .** Disponível em: < www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2014/05/texto-5363c726a4ba3.doc> Acesso em: 23/01/2019.

_____, **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, 2009.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/salas_de_recursos.pdf> Acesso em: 16/02/2019.

_____, **Prorrogado o prazo de indicação para as salas multifuncionais.** Brasília, MEC, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32715> > Acesso em: 23/01/2019.

_____, **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Revista Inclusão, v. 4, nº 1, 2008

FILHO, Raimundo Barbosa da Silva. BABOSA, Elma do Socorro Coutinho. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul.-dez. 2015. Porto Alegre:, PUCRS, 2015, Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewFile/20575/13513>> acesso em: 16/02/2019.

FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J. R. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. In.: VIEIRA CRUZ, S. H. (Org.) **A criança fala.** São Paulo: Cortez, 2008, p. 245-263.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social.** 7ª. Ed. São Paulo, Atlas, 2009.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde. POULIN, Jean-Robert. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão **Escolar O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual.** Ministério Da Educação Secretaria De Educação Especial Universidade Federal Do Ceará, Brasília, MEC, 2010.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. - São PAULO: Atlas, 2003.

MANZINI, Eduardo José DELIBERATO, Débora. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados /** Secretaria de Educação Especial – Brasília, . Brasil: MEC: SEESP, 2006, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf> Acesso em: 16/02/2019.

_____, Eduardo José. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física : recursos para comunicação alternativa.** [2. ed.] DELIBERATO, Débora. Brasília: [MEC, SEESP], 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____, Maria Teresa Eglér. Texto publicado em Espaço: informativo técnico-científico do **INES**, nº 13 (janeiro-junho 2000), Rio de Janeiro: INES, 2000, p. 55-60.

Nova Escola, São Paulo, edição 172, p. 28-29, maio. 2004

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do ideal**. Vol. 5 nº 12, Julho a Dezembro de 2010. Disponível em: <
https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/168_1.pdf >
Acesso em: 23/01/2019.

SARTORETTO, Mara Lúcia. BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa**. Brasília: MEC, 2010.

_____, Mara Lúcia. BERSCH, Rita. **Assistiva, Tecnologia e Educação. Atendimento educacional especializado. AEE. ASSISTIVA, 2019**. Disponível em:<<http://www.assistiva.com.br/aee.html> Acesso em: 23/01/2019.

SARTORETTO, Rui. SARTORETTO, Mara Lucia. **Atendimento educacional especializado e laboratórios de aprendizagem: o que são e a quem se destinam**. ASSISTIVA, 2010. Disponível em:<http://assistiva.com.br/AEE_Laborat%C3%B3rios.pdf> Acesso em: 23/01/2019.

SASSAKI, Romeu. **Por que o termo “Tecnologia Assistiva”?** 1996. Disponível em: <
<http://www.cedionline.com.br/ta.html>. >Acesso em 22/01/2019.

O PNAIC A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO EM CANINDÉ DE SÃO FRANCISCO

Maria da Conceição Silva Viana

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo científico visa refletir sobre a implantação de políticas públicas e programas que visam uma melhor qualidade para a Educação Brasileira. No que diz respeito ao Ensino Fundamental, O pacto Nacional Pela Educação na Idade Certa (PNAIC) surge como um compromisso dos governos para garantir que todas as crianças estejam até os oito anos de idade, no final do terceiro ano do ensino fundamental, alfabetizadas. Sendo assim, o objetivo deste trabalho foi avaliar como a formação continuada do PNAIC tem influenciado o trabalho dos docentes das escolas públicas do Município de Canindé do São Francisco.

O processo de Ensino-Aprendizagem de boa qualidade, onde os alunos consigam desenvolver as competências e habilidades almejadas para as séries iniciais tem sido um grande desafio para a educação no Brasil; Isto porque a mesma tenta superar dificuldades existentes desde o período de colonização, quando se iniciou o processo de educação no país, a partir dos ensinamentos dos jesuítas, e se pendura até os dias atuais, através de uma educação ainda dicotômica, com problemas gritantes relacionados aos processos de alfabetização e letramento de uma grande parcela da população brasileira.

Ao se considerar a herança deixada por antepassados, especialmente em relação ao modo em que a Educação como um todo era tratada, vemos que a falta de valorização da mesma - muito bem representada na ausência de uma infraestrutura adequada, mau aparelhamento das instituições de ensino, e, principalmente, na falta de investimento e valorização do professor – é a peça-chave para justificar as falhas ainda existentes em meio a inúmeras tentativas para ampliar e melhor qualificar a educação.

Neste sentido, especialmente nas duas últimas décadas, políticas públicas e programas específicos tem sido criado para trazer à população brasileira uma educação com melhor qualidade. É neste contexto, que os autores que nortearam a investigação: Brasil (2012); Tardif (2007); Souza (2014) e Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. A partir da formulação do Programa em 5 eixos estruturantes para combater a precariedade em que se encontra a alfabetização das crianças, apoiando-se na: (1) formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus formadores; (2) materiais didáticos; (3) avaliações sistemáticas; (4) gestão e (5) mobilização e controle social.

A metodologia utilizada trata-se de uma pesquisa de campo do tipo descritiva e bibliográfica, de abordagem quanti-qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados o questionário. Participaram desta pesquisa 48 dos 88 professores integrantes do PNAIC no município pesquisado, sendo a maioria destes, 36 professores residentes em Canindé do São Francisco.

Sendo assim, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se verificar se o objetivo almejado pelo PNAIC, relacionado à formação continuada do professor tem sido de fato alcançado, mediante sua proposta de formação de promover a formação continuada dos professores voltados a alfabetização e letramento dos alunos na idade certa em Canindé do São Francisco, no estado de Sergipe, onde professores participam do PNAIC em decorrência de um adesão do Município ao SIMEC – Sistema de Monitoramento, Execução e Controle, em que um processo de monitoramento verificou-se uma distorção de idade e série no município, em que se estabeleceu a capacitação de oitenta e oito professores que ocorre na Escola Municipal Maria do Carmo.

De modo suporte legitimam-se os objetivos específicos, baseados em como: Conhecer, através de revisão de literatura, as principais causas que contribuíram para a deficiência da alfabetização e letramento das séries iniciais no Brasil; Definir os conceitos de alfabetização e letramento a partir das percepções de diferentes autores com o intuito de perceber as diferenças e similaridades destes termos, identificando sua importância para o aprimoramento da educação nas séries iniciais; Caracterizar a formação inicial e continuada de professores das séries iniciais, tendo como foco o PNAIC e; Identificar o número de professores que participam do PNAIC no Município de Canindé do São Francisco.

2. CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO

É memorável a realização da construção de um revolver histórico de um

fenômeno, tal como a educação, pois de forma direta encontram-se as causas às quais se pode atribuir as falhas no processo atual, se tornado mais compreensível as iniciativas de políticas públicas capazes de suprir tais necessidades.

Considera-se o marco inicial da educação nacional como um processo sistematizado de transmissão de conhecimentos a criação da escola do ler e escrever, por iniciativa do Primeiro Governador Geral do Brasil, Tomé de Souza, tendo a seu cargo o chefe da missão Jesuítica, Padre Manoel da Nóbrega. Como primeiro professor foi confiada a missão ao irmão Jesuíta Vicente Rodrigues, o qual aplicava os ensinamentos nos moldes europeus, tendo como fundo a propaganda da fé religiosa (KLEIN, 1997).

Fatos marcantes surgem no período de 1889 a 1930, onde se estabelece a República, que de imediato surge o clamor de reformas na educação, sendo esta marcada por características quantitativas, aberturas de novas escolas e; qualitativas, preocupada com os métodos e conteúdos do ensino. Já em um período posterior, por volta de 1920, informa-se que cerca de “75% ou mais de nossa população em idade escolar era analfabeta (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p.11), sendo considerado a forma de ensino público como o maior vilão deste problema, haja vista o mesmo não ser gerido como prioridade.

É razoável ponderar o que está descrito no artigo 214 do texto constitucional, *verbis*:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:
I - Erradicação do analfabetismo;
II - Universalização do atendimento escolar;
III - Melhoria da qualidade do ensino;
IV - Formação para o trabalho;
V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País.

As questões de erradicação do analfabetismo e da universalização, previstas nos incisos I e II supra, encontram guarida quando da ampliação do acesso ao ensino público prestado pelos diversos programas, sem, no entanto existir uma preocupação na manutenção do aluno no ambiente escolar. Em face de melhoria da qualidade do ensino, inciso III, é prudente a verificação de que as principais demandas para que se qualifique a prestação do ensino de qualidade encontram-se distantes de uma realidade, tomando-se por referência as questões relativas ao currículo, a formação de mão de obra docente qualificada, aos planos de cargos e

salários, dentre outros, o que impede de forma veemente o caminhar do processo de melhoria na educação.

Outro marco de grande importância é a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) que teve a participação do senador Darcy Ribeiro, que mesmo propondo uma lei de vanguarda, teve aprovada uma lei substitutiva que não atendia as necessidades reais.

Ao analisar as matérias que possuem maior implicação ao entendimento do trabalho que se segue, advém os conteúdos dos artigos 29, 30 e 31 da Lei nº 9.394/96 e as modificações aditadas *a posteriori*, e que vigoram na atualidade.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Nessa direção, ampliação da duração do ensino fundamental que passa a ser de nove anos e que, em tese, garantia o acesso de crianças a partir dos 6 anos de idade. Coisa que na prática, novamente, vê-se frustrada tal expectativa legal.

3. FORMAÇÃO DA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

A formação docente sempre foi considerada um gargalo no processo educacional, dentre os que apresentavam preocupação com este evento encontrava-se Comenius, no século XVII.

O evoluir histórico aponta para 1684 como o ano da fundação do primeiro local destinado à formação de professores que, conforme Duarte (1986) apud Saviani (2009, p.143), “teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres”. Em seguida a Revolução Francesa ocorre a institucionalização da instrução popular demandando a

preparação de professores, a qual se dá através das Escolas Normais, sendo instalada a primeira, em 1795, na cidade de Paris.

No Brasil, conforme visto alhures, os primeiros mestres eram padres da Companhia de Jesus e que não atendiam as demandas pedagógicas necessárias à prática de ensino. O fato da formação dos professores só emerge após a independência, em face da demanda da instrução popular. Pode-se averiguar que ao longo dos últimos séculos ocorreram diversas transformações as quais são listadas por Saviani (2009, p.143-144):

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

É mister reconhecer que a formação de professores ocorre de forma *pari passu* as mudanças que ocorrem na sociedade, sendo de ordem política, econômica e acima de tudo tecnológica, além de exigir uma evolução de caráter legislativo capaz de manter a harmonia social, visto que a educação é causa mor da criação de uma identidade cidadã.

A formação de professores, seja a inicial ou a continuada, tem sido um tema bastante debatido no universo educacional, em decorrência das constantes transformações que a sociedade atual enfrenta, interferindo no desenvolvimento e conceitos de inúmeros setores precursores da movimentação social, como o mercado de trabalho, o desenvolvimento da economia, a segurança social, entre outros; tendo na atuação do professor, enquanto formador de cidadãos, a peça-chave para que se possa manter a homeostasia desse grande organismo social.

No que diz respeito à formação educacional em nível universitário, a Universidade brasileira é recente, tendo menos de um século de existência, assim

como os cursos universitários voltados a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (ROSA, 2011).

Sendo assim, quais são os fatores preponderantes para que a formação do professor não seja de fato efetiva, no sentido de garantir uma educação de qualidade quando se busca verificar sua prática em sala de aula? Afinal, qual é o modelo ideal de profissional da educação?

Sobre as expectativas de formação do professor, Perrenoud (2001, p.11) apresenta um conceito sobre isto enfatizando que é preciso:

Formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem. Sem dúvida, esta é, ou deveria ser a abordagem central da maior parte dos programas e dos dispositivos da formação inicial e continuada dos professores do maternal à universidade. Tal visão de profissionalismo não significa – como permite supor a expressão francesa tornar-se profissional - que os professores e os futuros professores poderiam limitar-se a adquirir truques, gestos estereotipados, ou, em outros termos, a reforçar a sua prática no domínio do ensino. Tornar-se profissional, ao menos no sentido anglo-saxão do termo, significa bem mais.

Com este conceito, a ideia não é simplesmente incentivar o professor a adquirir métodos eficientes para a sua prática educacional; mas, além disto, é tão importante que o professor estabeleça o processo de ensino/aprendizagem em sua totalidade e, constantemente, inserindo-se neste processo.

De tal modo que, como reflete Almeida (2012, p.51) para um professor “trabalhar em escola e com educação requer um compromisso ético, habilidade sensível e responsabilidade para dar suporte ao aluno “aprendente”.

Contudo, ao se referir aos aspectos de ética enquanto exercício desta profissão, não se pode esquecer o contexto histórico e social que a mesma se encontra inserida; enfrentando inúmeras dificuldades, preconceitos e, conseqüentemente, a sensação de desvalorização decorrentes de uma história que pouco valorizou a educação neste país, não a tratando com a prioridade devida; dando margem - muitas vezes - a improvisação e ao descaso que ainda nos dias de hoje apresentam fortes resquícios de tal negligência.

Sobre tal constatação Rosa (2011, p.91) diz:

Observa-se, diante das políticas neoliberais e da globalização econômica, que os professores se deparam com a necessidade de firmar sua profissionalização num universo complexo de poderes e relações sociais, não deixando de lado uma definição ética da profissão. Por outro lado, há que se ter perspicácia no sentido de não alimentar sonhos excessivos ao se

sobrecarregar com o fardo de grande parte das injustiças sociais. Os professores não podem se lançar a uma mera execução de projetos de racionalização do ensino diante da precarização das condições de trabalho. Convém salientar que a proletarização do profissional da educação e a racionalização do trabalho docente convergem para a privatização.

Apesar dos problemas enfrentados pela realidade educacional brasileira, é importante entender que o professor tem em suas mãos uma grande responsabilidade social; de modo que suas ações influenciam diretamente na sociedade em que vivemos, seja de forma positiva ou negativa, já que a sua principal função é a formação de um indivíduo que deve acima de tudo tornar-se cidadão.

Cunha (1996, p.37), sobre a identidade do professor complementa dizendo:

O professor nasceu numa época, num local, numa circunstancia, que interfere no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano. Além disso, ele divide o seu tempo em função do seu projeto de vida. Ao analisar o cotidiano, estará se fazendo um estudo do momento em que ele está vivendo e esse fato certamente concretizará esse cotidiano [...].

E neste sentido, portanto, não se pode ignorar sua identidade, seu contexto, e nem suas vivências. É preciso um olhar atento para os sujeitos constituintes da sala de aula; seja o professor como administrador e orientador do conhecimento, seja o aluno, o aprendiz, mas ao mesmo tempo, também, o agente ativo desse processo; pois ele também ensina ao mesmo tempo em que aprende; e assim sendo, não se pode mais permitir a ideia ultrapassada de que o professor é o único detentor e fornecedor de conhecimento, tendo o aluno apenas como receptor de tal processo. É como se o professor tivesse a única função de decodificar o conhecimento científico para o aluno; fazendo isso, muitas vezes, de forma solta, sem nenhum atrativo.

É óbvio que não se pode generalizar tal postura, como sendo aplicada por todos os professores. Afinal, houve um avanço nesse sentido; pois, se compreende que o processo de ensino – aprendizagem vai, além disso, e há discussões a respeito. Contudo, o problema maior encontra-se em colocar tal conceito em prática, para ser executado por todos. O problema está em essa concepção não ser uma regra praticada por todos, sem exceção, o que acaba na maioria das vezes, voltando ao velho e tradicional método de ensino.

Rosa (2011, p. 92) em seu trabalho destaca uma das maiores dificuldades enfrentadas hoje no processo de formação do professor, como pode ser lido a seguir

Uma das dificuldades no processo de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental encontra-se relacionada ao projeto pedagógico dos cursos de licenciatura. Existe a necessidade de que se encontrem revestidos do caráter teórico-científico, fazendo uma aproximação entre a teoria e a prática. Há que se buscar uma sólida formação, em que o ensino, a pesquisa e a extensão sejam elementos que se façam presentes em todas as etapas da formação, voltados à formação de um profissional comprometido com a emancipação humana e com os direitos sociais.

O exercício do ensino-aprendizagem deve ser transformado, deixando em definitivo o método tradicional que pouco acrescenta para a formação de um indivíduo crítico. Tal processo deve suprir a necessidade de uma sociedade que se transforma rapidamente, em função de um bombardeamento de informações que se expande em busca de mais e mais progresso, resultado de avanços tecnológicos que anseiam por a apreensão de competências e habilidades adquiridas a partir da exploração e potencialização de funções cognitivas.

Deste modo, é importante fornecer aos professores um ambiente de formação inicial em que se priorize um local real e efetivo de aprendizagem, “um ambiente no qual as interações de todos os parceiros, professores e futuros professores, estão organizadas sobre saberes e concepções que refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem” (CYRINO, 2008, p.84). Além disto, é importante que se faça valer as políticas públicas voltadas à educação, garantindo o direito e a valorização do profissional educador, como no documento da UNESCO no ano de 2000 que traz alguns pontos relacionados a melhorias e a valorização do professor como relata Rosa (2011, p.92) ao destacar pontos deste documento mencionado por Vargas (2008, p.47-8) em seus estudos, reconhecendo que:

1. Os docentes ocupam “um lugar insubstituível na transformação da educação”, além de serem responsáveis pela “aprendizagem de qualidade relevante para a vida” e da “formação de valores dos educandos”;
2. A valorização do docente na sociedade está associada ao melhoramento de suas condições de trabalho e de vida;
3. Progressiva incorporação de tecnologias de informação e comunicação na sociedade demanda incluir a este tema na formação e capacitação;
4. As escolas rurais e as destinadas à população em situação de vulnerabilidade requerem docentes com maior nível de qualidade em sua formação humana e acadêmica.

Além disto, é preciso valorizar as vivências do professor, determina Almeida (2012) que diz que as políticas públicas destinadas à formação do docente devem enfatizar a construção dos saberes do professor no seu dia-a-dia, desde o caminho pedagógico até a trajetória de vida dele.

É preciso atentar-se ao contexto em que a escola constituída por docentes e discentes encontra-se inserida; e a partir disto, buscar meios de aproximar a proposta pedagógica das necessidades sociais do local, considerando-se que a mesma faz parte dos alunos e estes fazem parte da escola.

A partir deste conceito, Pavão (2006), baseando-se nos conceitos de Fiorentini (1998) explica que durante a formação do professor, o seu desenvolvimento profissional deve ser estabelecido com base em uma prática pedagógica realizada em um trabalho investigativo-reflexivo. Essa ação, não exclui, conforme esclarece Perrenoud (1993) a prática de uma formação teórica forte.

Complementando essa ideia aqui relatada sobre a formação do professor, Ens (2006, p.24) explica:

A formação inicial é indissociável da prática profissional. É um processo que exige uma formação contínua, construída como um processo dinâmico, por meio do qual, ao longo do espaço-tempo da graduação [do exercício profissional], o futuro professor vá construindo sua formação tendo como referência as exigências da prática profissional.

Como se pode perceber, os desafios pertinentes ao professor são grandes e se apresentam desde o momento de sua formação, até o fim de sua atuação, exigindo do mesmo uma formação constante que possa auxiliá-lo durante o processo de ensino/aprendizagem. Severino (1993, p. 77-8) apresenta os desafios reais enfrentados por este profissional:

Pode-se também considerar que a questão que se apresenta, então, para quem atua profissionalmente com a educação é a de saber como preparar os educandos para o trabalho, sem submetê-los à sociabilidade e para a cultura simbólica, sem degradá-los, sem submetê-los a opressão social e sem aliená-los. [...] Como não nos é possível, só pela eficácia da educação, transformar radicalmente essas condições basilares da existência, impõe-se que a educação represente, em sua prática efetiva, um decidido investimento na consolidação das forças construtivas dessas mediações. É por isso que, ao lado de subsidiar o futuro educador para apossar-se dos conhecimentos científicos e técnicos, bem como dos processos metodológicos de sua produção, é preciso garantir ainda que ele perceba aquilo que se pode designar como as relações situacionais, de modo a dar conta das intrincadas redes da vida objetiva no seio da realidade social e da

vida subjetiva de sua realidade pessoal, pois só a partir daí poderá apreender o significado e as reais condições do exercício de seu trabalho.

Sendo assim, todos esses e outros desafios pertinentes ao exercício do magistério devem ser bem elucidados e apoiados a partir dos estudos realizados por grandes educadores que buscam sanar tais dificuldades, ajudando os docentes a obterem mecanismos que os auxiliem a desenvolver sua prática em prol do desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos, respeitando e interagindo com as peculiaridades de cada um. Esse processo de formação do professor, conforme infere Ens (2006, p. 20):

Não é tarefa que se conclua com estudos de conteúdos e de técnicas, num curso de graduação. É uma aprendizagem que se faz num *continuum*, possibilitando ao mesmo tempo a articulação entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas pelo professor”.

É, portanto, um processo, que se desenvolve no dia-a-dia do professor, no exercício de sua prática, e na continuidade de sua formação profissional, no seu entendimento quanto à necessidade de se manter-se atento às constantes transformações do seu trabalho.

4. PROCESSO METODOLOGIA

De acordo com Minayo (1993, p.23) a pesquisa é entendida “como atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade”. É uma ação e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade a aproximação de uma dada realidade que nunca se esgota, resultando numa combinação particular entre teoria e dados.

Já Demo (2009) entende a pesquisa como uma atividade casual, considerando-a como uma atitude, um processo constante de questionamento sistematizado, crítico e criativo realizado em conjunto com a intervenção eficiente na realidade, ou o diálogo constante entre o real e a crítica, tendo como base o conceito de teoria e prática.

O processo metodológico direcionado para este estudo foi através de técnicas que favoreceram o desenvolvimento da pesquisa junto ao Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, realizado no Município de Canindé do São Francisco, na escola Municipal Maria do Carmo.

Para realização desta pesquisa foram utilizadas técnicas de abordagem qualitativa e quantitativa. De acordo com Ludke e André (2002) o uso da abordagem qualitativa nas ciências sociais, principalmente na educação diminui ou perde de vista a relação entre qualidade e quantidade, de maneira que o autor sugere que não haja a dicotomia entre qualitativo-quantitativo, assim serão levantados dados quantitativos para no desenvolvimento do estudo obter uma visão qualitativa sobre os resultados acerca da realidade.

A pesquisa é considerada também bibliográfica, visto que buscou embasamento teórico em literatura específica já existente. Para Ruiz (1991) toda pesquisa em áreas diferenciadas exige pesquisa bibliográfica, quer a maneira de atividade exploratória, quer para o estabelecimento do *status quaestonis*, quer para justificar os objetivos e contribuições da própria pesquisa.

Para a pesquisa bibliográfica foram utilizados livros, artigos científicos, revistas eletrônicas. A pesquisa foi feita com uma amostra composta por 48 professores de um universo de 87 professores alfabetizadores, sendo, portanto, um percentual de 55,17% dos participantes do Pacto Nacional pela Educação (PNAIC), do Município de Canindé do São Francisco – SE, lotados na Escola Municipal Maria do Carmo.

A amostragem foi selecionada de forma semi-intencional, onde a disponibilidade e a volição do questionado foram relevados, e baseada no seu percentual, efetiva-se sua relevância.

Após a coleta de dados, foi iniciado o processo de estudo, interpretação e análise dos dados coletados, utilizando-se técnicas de percentagem, sendo os mesmos apresentados através de gráficos e quadros, os quais deram suporte a elaboração dos resultados obtidos na pesquisa e as discussões.

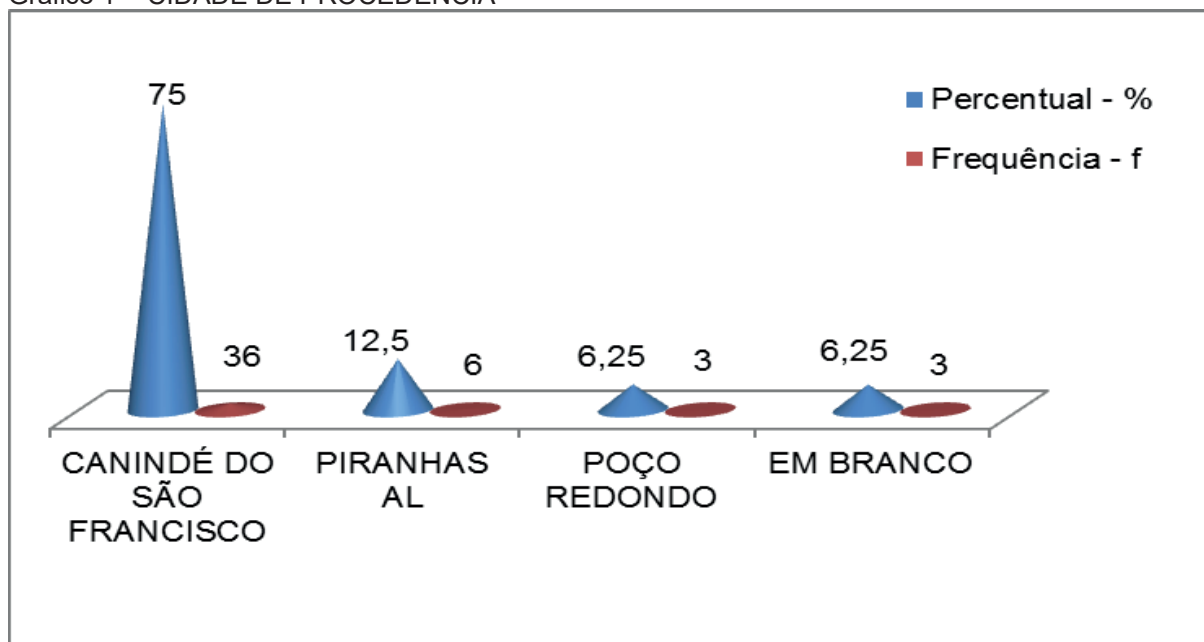
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, encontram-se expostos e descritos os resultados obtidos a partir da aplicação de questionários destinados aos quarenta e oito que perfazem 55,17% dos professores participantes do Pacto Nacional pela Educação na Idade

Certa (PNAIC) em Canindé do São Francisco, e que concordaram em participar da pesquisa.

A sequência de gráficos faz referência aos dados levantados sobre o perfil dos professores participantes do PNAIC, os quais serão analisados *de per si*.

Gráfico 1 - CIDADE DE PROCEDÊNCIA



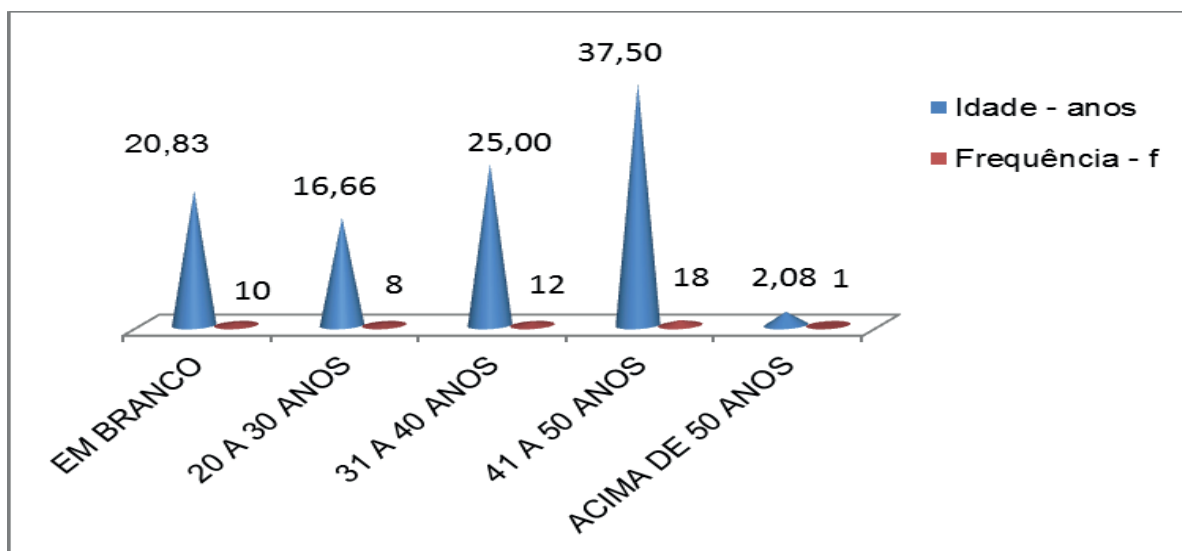
FONTE: Autora

Dos professores participantes da pesquisa, 36 (trinta e seis) professores (75%) são de Canindé do São Francisco, 06 (seis) são de Piranhas AL (12,5%) e 03(três) de Poço Redondo (6,25%). Os outros 03(três) professores participantes (6,25%), não especificaram as localidades as quais pertenciam.

Com relação ao segundo questionamento, foi inquerido sobre a faixa etária do participante, onde o Gráfico 2 apresenta os resultados.

Neste grupo de professores, a faixa etária de maior prevalência foi a de 41 a 50 anos constituída por 18 professores (37,5%), seguida da faixa etária de 31 a 40 anos com 12 professores (25%), 10 professores não mencionaram a idade (20,83%), as de menores proporções foram as faixas de 20 a 30 anos com 8 professores (16,66%) e acima de 50 anos com 1 professor (2,08%).

Gráfico 2 – Faixa etária



FONTE: Autora

Ao tempo de magistério, os questionados apresentaram as seguintes respostas: 16 professores (33,33%) dos 48 que responderam ao questionário têm de 1 a 5 anos de experiência no magistério, seguidos de 13 professores (27,08%) com maior tempo de experiência, ou seja, mais de 10 anos, 10 professores (20,83%) tem de 5 a 10 anos de experiência, 6 professores (12,5%) têm menos de 1 ano de experiência e 3 professores (6,25%) não especificaram o tempo de serviço.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as Considerações Finais, de forma preambular, é prudente a ponderação inicial sobre algumas formas de inconsistências trazidas no texto da Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Em primeiro lugar, vê-se a importância contida no Parágrafo Único do Artigo 3º, com redação dada pela Portaria 153/2016 do MEC, que deixa claro tratar-se de uma anuência e não de uma obrigação dos entes federados em relação a matéria disposta na portaria nº 867.

Foi verificado também que a principal motivação destes professores para participarem da presente capacitação relaciona-se ao comprometimento destes com o desempenho eficiente de suas funções, visando uma melhor atuação profissional,

seguido por um percentual pequeno de incentivo financeiro, o que é extremamente importante; pois, observa-se o comprometimento dos mesmos em melhorar a qualidade da educação a partir de ações pessoais, o que representa o contentamento de todos os participantes com o programa, considerando-o eficaz no processo de capacitação do professor alfabetizador; assim como também, no fornecimento de materiais didáticos para possibilitarem as melhorias necessárias para o processo de alfabetização.

Neste sentido, pode-se inferir que no que diz respeito à realização do PNAIC no município de Canindé do São Francisco, sob o ponto de vista dos professores participantes, que o mesmo tem sido eficiente e transformador, sendo, na maioria das vezes, a única oportunidade que estes professores têm para participarem de um programa de qualificação profissional, já que fatores limitantes como distância, falta de tempo e questões econômicas são entraves para que tais professores possam participar de programas de capacitação; tendo no PNAIC um elemento essencial para promover as melhorias necessárias no processo de alfabetização das séries iniciais.

Firma-se, portanto, que o PNAIC se faz um instrumento que auxilia no desenvolvimento de competências e potencialidades para qualificar o ciclo de ensino e aprendizagem à nível de alfabetização dos alunos nos anos iniciais de estudo, com maior qualidade e motivação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Lei n. 9394,20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. MEC/SEF, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. SEF/MEC, 1997.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho (Org.). **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. atual. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Projeto de lei do senado nº 504**, de 2011. Altera o parágrafo único do art. 25 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Senado Federal do Brasil, Brasília 24 Ago. 2011.

_____. Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Diário Oficial da União, Brasília, 05 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **A alfabetização na idade certa: garantir a aprendizagem, no início do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Curitiba, PR: Setor de Educação da UFPR, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na Alfabetização: Concepções e princípios. Brasília: CEEL (Centro de Estudo em Educação e Linguagens), 2015.

_____. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação, Portaria Interministerial nº 17/2007**. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 08 Jan. 2016.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 6. Ed. São Paulo: Papirus, 1996.

ENS, R. T.. Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia. 2006, 138f. **Tese** (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira**. 2 ed. Barueri: Manole, 2009.

KLEIN, L. F. **Atualidade da pedagogia Jesuítica**. São Paulo: Edições Loyola, 1997

_____. O Pacto Nacional Pelos Direitos do Professor Alfabetizador: por uma política de responsabilidade e uma docência de responsabilidade. **Rev. Práticas de Linguagem**. V.3, n.1, p.112-18, jan/jun.2013.

Plataforma do letramento. **O Pnaic e a formação de professores alfabetizadores**. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/609/o-pnaic-e-a-formacao-de-professores-alfabetizadores.html>>. Acesso em: 20 de dez.2015.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1993. (Nova Enciclopédia; 46, Temas de educação; 3).

ROSA, G.A. da. A formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental: uma quase inação, controle e desoneração em termos de políticas públicas. **Rev. Espaço Pedagógico**. v.18, n.1, Passo Fundo, p.85-103, jan-jun.2011.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

PEDAGOGIA DO CAMPO E EDUCAÇÃO NO MOVIMENTO DOS SEM TERRA

Maria José de Oliveira

1. INTRODUÇÃO

Este estudo discorre sobre as bases da educação no campo direcionada ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra no Brasil. Trata da política educacional de formação e pedagogia da terra. Questiona-se no estudo se essa pedagogia é diferenciada das bases da educação brasileira? Seu objetivo é esclarecer o perfil da pedagogia e do ensino que se enquadra ao perfil do movimento dos trabalhadores sem terra, MST. É uma pesquisa bibliográfica que sustenta o artigo de revisão e propõe uma análise crítica da pedagogia de autonomia da terra. É um estudo útil às áreas da educação no campo, educação e programas sociais e filosofia educacional.

Como referencial teórico a pesquisa buscou embasamento em autores como: Arroyo (2009), Duarte (2004), Freire (1996, 1997), Caldart (2000, 2003, 2004), dentre outros além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996, e o Estatuto da Terra (1996). A metodologia utilizada para realização desse estudo é uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, ao que confere Bogdan (1994).

Sendo assim, no contexto introdutório, se dia que a constituição de uma educação socialmente relevante e que atenda as especificidades do campo insere questões relativas à formação de professores na especificidade da educação do campo e o comprometimento desses professores frente à precarização de muitas escolas rurais, principalmente, aquelas localizadas em assentamentos.

O presente estudo justifica-se pela busca em compreender os limites e possibilidade da educação do campo, em especial no MST, no atual cenário capitalista. Se objetiva de modo geral conhecer as nuances teóricas da pedagogia da terra, nisto incluso o conhecimento sobre a educação no MST. São objetivos específicos reconhecer a relação entre Estado e políticas de desenvolvimento

nacional, relação entre Estado e movimentos do campo; caracterizar a pedagogia na construção da identidade educacional do MST.

Um dos primeiros aspectos da pedagogia da terra e do movimento sobre a escola de educação fundamental, refere-se a estrutura orgânica escolar e busca-se dessa forma, exercitar a gestão coletiva, a participação organizada da comunidade assentada ou acampada.

É um estudo que deve contribuir com o crescimento educacional e qualificação dos docentes, percebendo a necessidade de novas práticas e ideias educativas que respeitem as diferenças culturais e locais, resgatando os saberes dos diferentes sujeitos de acordo com suas necessidades de modo que atenda as especificidades da Educação do Campo e se venha a trabalhar junto ao corpo docente a possibilidade de criar um novo projeto na pedagogia do movimento.

2. MARCAS DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO SEM TERRA

A história do Brasil, inegavelmente, remete à uma história de exclusão e discriminação das minorias, seja com relação aos negros, às mulheres, aos deficientes, ou com relação à população do campo, nesta o agricultor, o acampado, o quilombola, os sem terra e os indígenas.

De acordo com Azevêdo e Silva (1996) é o campo o lugar de produção e trabalho. Sempre foi desde o Brasil Colônia a base da economia brasileira, servindo exclusivamente aos interesses dos grandes latifundiários; era a fonte geradora de riquezas, que alimentava a grande elite da sociedade.

Assim, à margem da cidade, os trabalhadores do campo sempre foram discriminados, considerados atrasados e periféricos, devendo se amoldar aos interesses do espaço urbano, servindo tão somente à produção e ao trabalho.

Essa marginalização do campo é refletida no acesso à educação, já que esta foi, por muito tempo, direito exclusivo de uma classe: a burguesia (tanto do campo, como da cidade). Assim, os interesses da elite foram representados nas Constituições anteriores à de 1988. Elas se limitavam a estabelecer políticas públicas compensatórias e não vislumbravam as especificidades e particularidades do campo.

De acordo Azevedo e Silva (1996), a Constituição do Império, ao tratar do direito à educação, não se atenta especificamente às necessidades do campo, por um motivo muito simples: tal direito era privilégio de uma classe – a burguesia

A Constituição Federal de 1937, por sua vez, se preocupava apenas com a educação como instrumento voltado a preparar mão de obra para o mercado e a indústria, conforme prescrevia o art. 129, da referida Constituição:

“[...] dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados”. (BRASIL, 1937).

Com o início do processo de industrialização e urbanização do País em 1930 houve um grande deslocamento de pessoas do campo em direção à cidade; com isso, muitas escolas do campo tiveram suas atividades encerradas, dificultando ainda mais o acesso desta população à educação.

Analisando o art. 168 da Carta Constitucional de 1946, Ferreira e Brandão (2016 p. 7-8) esclarecem que:

Os colégios criados foram instituições dentro das grandes propriedades rurais com objetivos de produzir uma mão de obra técnica e especializada de atendimento aos produtores rurais que se utilizavam do trabalho barato/gratuito dos estudantes para se enriquecerem. Na prática, ocorreu exploração da mão de obra de estudantes na produção agrícola, acobertados pela Constituição, pelo Estado e por outras formas legais. (FERREIRA; BRANDÃO, 2016, p. 7-8).

Nos anos de 1950, começam a despontar no país pressões sociais, inclusive no campo.

Com o intuito de pacificar essas tensões, ainda durante o Regime Militar, foi instituído o Estatuto da Terra (1964), que nada mais era do que uma tentativa de impedir o avanço dos movimentos sociais, engajados na luta pela terra, que surgiam no território nacional. (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p. 07).

Na teoria, o Estatuto da Terra organizou a formulação do valor de venda dos imóveis, estabeleceu critérios para definição de pequena, média e grande propriedade, bem como critérios para estabelecer o que é agricultura familiar e uso racional da terra. Na prática, ele teve imitações e não cumpriu sua função social e política.

Da mesma forma, nesse período, não foi possível a realização de muitas mudanças no contexto da educação. Tanto na cidade quanto no campo, ela

continuou voltada para o interesse da elite, tendo como principal função a qualificação e a produção de mão de obra para o mercado.

Com o término do Regime Militar, em 1985, o conseqüente processo de redemocratização do país e a intensificação dos movimentos sociais, emergiu a Constituição de 1988, que refletiu de forma inegável o espírito e a vontade de mudança da nova democracia. Nesse sentido, dispõe a Constituição de 1988, em seu 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. (BRASIL, 1988).

E traz, ainda, no art. 206, inciso I, a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, que inclui, portanto, o direito da população do campo a iguais oportunidades de acesso e permanência na escola, apesar de não haver referência expressa.

Foi nesse período de pós-Constituição, que emergiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394 de 1996). Ela, sim, trouxe referência expressa à educação do campo, atentando-se (ainda que de forma concisa) às suas particularidades. Assim dispõe seu art. 28:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. *Parágrafo único.* O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 1996).

A implementação desse dispositivo trouxe, ao menos, o reconhecimento legal das particularidades do campo. Nas palavras de Arroyo (2007) proferidas por ocasião da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 1988, na cidade de Luziânia/GO, ilustram perfeitamente esse entendimento:

[...] como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas

urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, 2007, p. 16).

Nesse processo de emancipação do homem do campo, os movimentos sociais desempenharam e continuam desempenhando papel de extrema importância. Dentre eles, cabe destacar o papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – sua luta incessante pela Reforma Agrária tem transformado o campo, por meio da reivindicação de direitos, mesmo diante da relutância do agronegócio, do Governo e, até mesmo, da própria sociedade.

Como citado anteriormente, foi apenas no início do Regime Militar que se criou uma lei que tratava a questão da terra de forma diferenciada: a Lei nº. 4.504, de 1964, também conhecida como Estatuto da Terra, que foi a primeira a trazer políticas públicas de reforma agrária para o país.

Em pleno Regime Militar, essa lei veio com o intuito de apaziguar os ânimos dos movimentos sociais e as novas reivindicações da sociedade, mas ela acabou tendo poucos resultados práticos, tendo em vista a pressão do capitalismo, que estava em alta com a industrialização do país e com o agronegócio em expansão.

Foi apenas com o processo de redemocratização do país que se voltou a falar em reforma agrária. Nesse sentido, em 1984, houve a incorporação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Há de se ressaltar que, nesse mesmo momento histórico, os movimentos sociais ganharam significativa força (dentre eles o MST), representando a luta e os direitos da população do campo, em prol de uma divisão da terra mais justa e igualitária, e qualidade de vida no campo.

Finalmente, em 1988, com a nova Constituição Federal, deu-se um tratamento mais progressista com relação à reforma agrária. “Nela, o direito de propriedade vem previsto no art. 5º, XXII, porém, balizado pelo princípio da função social da terra.” (BRASIL, 1988).

A sanção legal para o imóvel que não cumpra a função social é a desapropriação para fins de reforma agrária, por interesse social, nos termos do art. 184 da Constituição. (BRASIL, 1988). Nesse sentido o art. 185 da Constituição de 1988, por sua vez, traz limitações aos casos de desapropriação. Enuncia, assim, o dispositivo:

Art. 185. São insuscetíveis de desapropriação para fins de reforma agrária: I - a pequena e média propriedade rural, assim definida em lei, desde que seu proprietário não possua outra; II - a propriedade produtiva.

Considera-se justa tal previsão por respeitar a situação do pequeno produtor. Contudo, entende-se que, no caso do inciso II, a simples produtividade da terra não constitui impedimento hábil a afastar a desapropriação, é preciso, ademais, que tal produtividade atenda, sobretudo, à função social da terra, conforme o disposto no art. 186 da CF – ou seja, produtividade que respeite o meio ambiente, os direitos trabalhistas, entre outros.

No entanto, sabe-se que o processo de desapropriação não é tão simples e, por vezes, fatores de ordem política, econômica (e até mesmo cultural) acabam por interferir nesse processo, obstaculizando a efetividade da lei e a divisão igualitária da terra.

3. OS ACAMPAMENTOS, ASSENTAMENTOS E A EDUCAÇÃO

Um dos mais importantes desafios educacionais do MST, tem sido a relação entre a educação, à escola e o ensino com a produção material da vida. Ou seja, a possibilidade de articular não apenas as lutas por escola, por crédito, por transporte, por saúde, enquanto reivindicação, mas também estabelecer conexões nas formas de produzir, de se organizar, de lutar e de educar/formar/ensinar a sua base.

Essa preocupação aparece de forma mais concreta e sistematizada nos anos 1990, quando se avolumam os assentamentos e a questão da produção e do trabalho começa a assumir uma dimensão maior. A realidade mostra que a luta não pode se reduzir à conquista da terra, mas ela deve se estender aos meios e formas de produção, conforme o lema do II Congresso Nacional do MST: “Ocupar, resistir e produzir”.

Nesse período, predomina na condução política do Movimento a opção pelo coletivismo e pelo cooperativismo. Nos anos 1990, já existe uma proposta para discussão nos estados de constituição do Sistema Cooperativista dos Assentados – SCA. Em 1992, constitui-se a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil LTDA – CONCRAB, como um setor do MST, substituindo o setor dos assentados que passa a se organizar como um setor de produção.

No campo da educação também tem início a discussão sobre a articulação com o trabalho e as cooperativas nas escolas. É publicado o Boletim da Educação número 4, intitulado “Escola, Trabalho e Cooperação”, em que aparece a orientação do trabalho enquanto princípio educativo: “o trabalho educa formando a consciência das pessoas; [...] produzindo conhecimentos e criando habilidades; [...] provocando necessidades humanas superiores”. Compreende-se que as cooperativas e as experiências de trabalho e organização coletiva têm um caráter fortemente educativo, no sentido de formar com base em ideais de cooperação.

A relação entre trabalho e educação foi concebida no âmbito do marxismo, com base no pressuposto do trabalho como mediação entre o homem e a natureza para a produção da existência humana.

Segundo Marx e Engels (1989), A ideologia alemã, o primeiro ato histórico dos homens é a produção dos meios que permitam a satisfação das suas necessidades, a produção da própria vida material.

Com base na crítica à divisão do trabalho, a qual afeta as mentes dos trabalhadores, Marx (1989) propõe a união entre a escola e o trabalho, tendo como ponto de partida o “concreto real”.

Desse modo, a relação trabalho e educação emerge como um elemento novo, de base socialista, visto que pressupõe a superação do trabalho alienado e implica na unidade do processo de trabalho, na superação da cisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

A união entre ensino e trabalho [...] revela-se, portanto, parte de um processo de recuperação [...] da integralidade do homem, comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade, mas cujo próprio desenvolvimento das forças produtivas, que são forças materiais intelectuais, domínio do homem sobre a natureza, permite, e até exige, a restituição.” (MANACORDA, 2007, p. 76).

Ainda de acordo com Manacorda (2007), no mesmo homem em que se observa uma desumanização completa está contida uma possibilidade humana, universal. A exigência que se faz é a unilateralidade, enquanto um

Outro pensador que se dedicou ao estudo da teoria marxista de educação foi Bogdan Suchodolski. Segundo ele, “a pedagogia de Marx e Engels constitui uma etapa decisiva na luta pelo programa de libertação do homem das cadeias da limitação e opressão.” (BOGDAN SUCHODOLSKI, 1976, p.147). Em outra obra este autor analisa e realiza uma crítica contundente às duas tendências

fundamentais na história pedagógica: uma pedagogia baseada na essência do homem e uma pedagogia baseada na existência do homem, cada qual correspondendo a uma grande corrente do pensamento filosófico.

Como superação, aponta uma pedagogia associada a uma atividade social que “transforme o estado de coisas, que tenda a criar no homem condições tais que a sua existência se possa tornar fonte e matéria-prima da sua essência (BOGDAN SUCHODOLSKI, 2002, p. 101).

Tais princípios educacionais de alguma forma embasaram a experiência educacional socialista do início do século passado. Um dos experimentos escolares foi dirigido por um conjunto de educadores, entre eles Pistrak, o qual organizou uma obra “A comuna escolar”, traduzida em 2009 por Luiz Carlos de Freitas e publicada pela editora Expressão Popular. As escolas, guiadas pelos princípios básicos da escola única do trabalho, buscavam criar as formas e conteúdos escolares condizentes com o socialismo.

Os educadores soviéticos tomaram como ponto de partida as ideias de Marx e Engels

[...] sobre o desenvolvimento multilateral da personalidade no comunismo, sobre a necessidade de combinar o ensino com o trabalho produtivo, com a vida, sobre a formação do coletivismo e relação criativa com o trabalho e o estudo. (PISTRAK, 1924 apud FREITAS, 2009).

As categorias centrais presentes na obra organizada por Pistrak (2000) são: atualidade, autogestão e trabalho. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a teoria e a prática, numa escola que, diferente do escolanovismo, não imita a vida, mas conectasse com ela. A escola é vista como uma continuidade do meio e não uma preparação para ele.

Em síntese, a relação trabalho e educação trazida para este debate tem como eixo articulador o materialismo histórico dialético, considerando a base material que sustenta os processos educativos e culturais, historicamente. A partir desta concepção analisaremos como o MST, nas suas experiências educacionais e escolares, avança na direção de uma escola conectada com o trabalho.

Ressalta-se que ao mesmo tempo em que começou a luta pela terra o MST¹, através das famílias acampadas e depois assentadas, começou também a luta pelo acesso dos Sem Terra à escola pública; agiu-se rápido para provocar o

¹ MST (Movimento dos Sem Terra)

estado agir e efetivar políticas públicas para a população do campo. Por isso, primeiro a prática e depois no conceito, à educação do campo, defendendo o direito que uma população tem de se educar e de pensar o mundo a partir do que faz e do lugar em que vive.

4. A IDEOLOGIA EDUCACIONAL DO MOVIMENTO SEM TERRA

Quando a educação passou a fazer parte da luta pela reforma agrária, começou a se pensar em concepções de políticas públicas voltada para implantações de escolas no campo.

Visto que a fundação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) as discussões referentes a propostas educacionais passaram a ter relevante atenção em atender os anseios, os valores e a cultura do homem do campo. (ARROYO; SERRA; SOBRINHO, 2013, P. 25).

De acordo com Souza, (2012) o ano de 1980 os trabalhadores rurais e assessores ligados ao MST deram início as primeiras discussões de organizações de educação com intuito de oferecer às crianças que faziam parte dos acampamentos e com preocupação de se implantar escolas nos assentamentos ocupados pelos movimentos

Para o MST a ocupação de terras não bastaria para uma mudança de fato na vida social do homem do campo, o simples fato de ter crianças e jovens como integrantes do movimento levou a pensar em escola que contemplasse os interesses do trabalhador rural. Visto que a educação do campo contribui para o crescimento intelectual e social do homem camponês.

Segundo Souza, (2012) a preocupação do MST em relação à formação educativa das crianças possibilita não somente a construção de conhecimentos, mas uma estratégia de continuidade de luta do movimento com o objetivo de uma formação escolar-política.

Com a transformação social e com a militância direta nas lutas populares, capaz de pensar e de agir com autonomia [...] o que se quer da escola é que ajude a formar personalidades saudáveis, criativas e coerentes; que estimule a consciência organizativa das crianças e dos jovens.[...]. (MST, SETOR DE EDUCAÇÃO, 1990).

Observa-se na extensa história de luta do MST a busca incessante por uma educação básica aos trabalhadores, nas suas ações empreendidas nos assentamentos e acampamentos.

De acordo com (CALDART, 2003. p.62), afirma que na trajetória de luta do MST “acabou-se fazendo uma verdadeira ocupação da escola”. A autora define pelo menos três sentidos de ocupação:

1º - A família Sem Terra mobiliza-se pelo direito a escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos). [...] Assim nasceu o trabalho com a educação escolar no MST.

2º - O MST, como organização social de massa, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomando para si ou assumir a tarefa e organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica às escolas conquistadas e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nestas perspectivas.

3º - O MST incorporou a escola em sua dinâmica, e isto em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias Sem Terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos, dependendo de cada trajetória de cada grupo, mas inegavelmente já consolidada como sua marca cultural: acampamento e assentamento do Sem Terra do MST tem que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer; e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela reforma agrária, vinculadas às preocupações gerais do movimento com a formação do seu sujeito (CALDART, 2003, p.62).

Foi somente em 1996 que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, é ditada como uma nova lei de aspecto inovador desvinculando a escola do campo da escola da zona urbana. Assim concebendo poderes legais para que fosse desenvolvido na escola rural “um ensino básico com características que atendesse a realidade da população campesina.” (ARROYO, 2009, p. 34). A partir da aprovação desta lei, a concepção de educação do campo passou a ser vista com mais atenção e responsabilidades por parte do órgão e movimentos diretamente envolvidos neste processo, com o objetivo de encontrar melhores caminhos para o ensino na zona rural.

A proposta de um ensino diferenciado pauta-se na tese de que o ensino do campo é diferente do ensino da zona urbana, mas que até hoje a educação do campo e da cidade oferecida aos alunos vindos da zona rural pauta-se por valores que não são por eles partilhados. De acordo com Arroyo (2009), esses fatores são provenientes da exclusão ou pelo fracasso escolar dos próprios alunos, que por sua vez inseridos na educação escolar não vê significado real nesta educação para a realidade vivida por eles.

Desse modo é possível dizer que a luta e a ideologia do MST contribuíram significativamente para a construção de uma escola diferenciada, visto que o MST

ainda luta e busca por uma educação que tenha uma relação direta com o propósito do homem do campo.

Em 20 anos do movimento Sem terra, segundo o IBGE 2010, (Instituto Brasileiro Geográfico e Estatísticas), mais de 1500 escolas públicas foram construídas nos seus acampamentos e assentamentos, colocando nelas em torno de 160 mil crianças e adolescentes Sem Terra, e ajudando a formar os seus mais de 4 mil educadores; também desencadeou o trabalho de alfabetização para jovens e adultos, envolvendo em 2003 mais de 28 mil educandos e 2000 educadores. Algumas escolas de ensino médio foram criadas nos assentamentos e a fazer curso superior com diferentes universidades brasileiras.

5. A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO SEM TERRA

Para Caldart (2000) define as principais matrizes pedagógicas através da qual o MST se constitui. São elas: Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização coletiva, Pedagogia da cultura e Pedagogia da história. Essas quatro matrizes apontam diferentes facetas da ideologia do Movimento, todas se implicam mutuamente.

Daí então, é justificável porque a pedagogia da terra a de maior relevância educacional comparando-a as demais. A pedagogia da luta é vista por alguns como a mais importante dimensão do movimento, já que é através da mesma que os Sem-Terra se posicionam abertamente à sociedade. Isto quer dizer que essa dimensão é aquela que demonstra as estratégias de enfrentamento de que se valem os Sem-Terra.

Ela se contrapõe à educação rural, ministrada na maioria das escolas rurais que percebia o campo como meio de mero produtor agrícola, onde para ter sucesso estudantil e ser alguém na vida, precisava deixar a enxada e sair para a cidade, abandonando suas raízes e seus valores culturais enterradas em seu torrão.

A educação rural para Ribeiro (2012) que apresenta o verbete no Dicionário de Educação Campo antes da definição do termo identifica o sujeito que usufrui da proposta educacional rural, para essa definição recorre aos autores (Petty; Tombim; Vera, 1981, s/p.) que tem a seguinte definição: “o destinatário da educação rural é a

população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento”, que para Ribeiro (2012) são:

Os camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para esses sujeitos, quando existe escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam. (RIBEIRO, 2012, p.293).

A educação rural era patrocinada por senhores de engenho, os fazendeiros, que contratavam o professor para lecionar diversas turmas de forma multisseriada, utilizavam métodos rígidos para exigir a disciplina e ter atenção dos estudantes através de castigos e agressões físicas e morais

Principalmente no Nordeste, durante décadas os alunos e alunas do campo eram apresentados aos seguintes valores como destaca Moura (2005):

Que eles, para serem felizes, teriam de migrar para as cidades; que teriam de abandonar a agricultura para ter oportunidade na vida; que a agricultura era “o cabo da enxada”, era o trabalho penoso que seus pais realizavam, porque não sabiam ler; que deviam aprender bem, para não terminar a vida como seus pais; que ser do campo era coisa de matuto, brocoió, pérapado, ignorante; que o pessoal da cidade era mais inteligente, falava melhor, tinha vida melhor, pelo fato de viverem na cidade (MOURA, 2005, p. 79).

É perceptível como a escola do campo, com a perspectiva do ruralismo, desempenhou tão bem seu papel elitista e excludente, quem tem dúvida dos malefícios causados por essa proposta pedagógica cruel que roubou a identidade do cidadão do campo, deixou os com vergonha de seus pais e de sua comunidade e com baixa autoestima?

Da criança ao mais velho, a escola foi pensada, organizada, estruturada para desempenhar bem essa missão e o conseguiu. Passou tão bem que, mesmo quem não a frequentou, assimilou e aplica essa lição. (MOURA 1995).

Em conformidade com Souza (2012), a educação do campo propõe um modelo de ensino pedagógico que beneficie a todos os indivíduos em sua identidade sociocultural. Com uma proposta educacional de transformação pessoal e social, enfim uma transformação em todos os aspectos para o desenvolvimento do Brasil, que venha beneficiar a todos os povos

Segundo Souza, (2012) o Movimento do Sem Terra é o principal responsável na busca do ideário por uma educação do campo, fundado sob aspectos de experiências de luta pela terra e ensino público norteado pelos seus conhecimentos adquiridos em seus vários anos de lutas organizadas.

De acordo com Júnior e Mourão (2012), dessa forma em 1997 realizou-se o Primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras na Reforma Agrária (ENERA) e em 1998 a Primeira Conferência Nacional por uma Escola Básica do Campo, encontro esses que resultou no Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) possibilitando nas Universidades Públicas elaboração de projetos voltados à alfabetização e cursos superiores que deram formação a professores para atuar na educação do campo. Sendo então aprovadas em 2001 as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo.

Outra conquista importante do MST e da Articulação Nacional no que diz respeito o tema “Por uma Educação Básica do Campo” destaca-se o Grupo Permanente de Trabalho (GPT)² por uma Educação do Campo criado pelo Ministério da Educação 2003, que tinha o objetivo de traçar as diretrizes voltadas para a Educação do Campo. Tinham a tarefa de reunir os movimentos sociais e as instâncias oficiais com o objetivo de discutir e definir políticas públicas que atendessem as necessidades educacionais. “Desse modo, tornar a educação um instrumento para o desenvolvimento sustentável do Brasil do Campo” (SOUZA, 2012 apud BRASIL, 2012, p. 80).

O GPT propõe uma política de atuação que garanta uma educação de qualidade, com currículo específico considerando as diferenças regionais. Uma educação com igualdade de oportunidades a todos os gêneros, formação e capacitação dos povos camponeses em diversos setores do conhecimento a fim de dar continuidade a reprodução social no campo. A participação popular na elaboração de atividades escolares e assim promover uma pedagogia inovadora e sistematizada. (SOUZA, 2012, apud BRASIL, 2003, p.35-36).

Segundo Duarte (2004) os movimentos sociais buscaram através destas diretrizes uma escola voltada a atender a realidade do campo com participação popular na construção educacional. O envolvimento das universidades nos movimentos foi fundamental na formação de educadores e na conquista do ensino gratuito, sendo fortalecido pelo PRONERA.

²GPT (Grupo Permanente de trabalho)

Dessa maneira, a pedagogia do MST é a forma que o movimento vem construindo historicamente o sujeito social de nome “Sem Terra”, educando diariamente as pessoas integradas a ele, no qual o princípio educativo pedagógico é o próprio movimento. “Olhar para esta pedagogia em movimento, ajuda-nos a entender e avançar em experiências educacionais e de escolas ligadas ao MST.” (ARROYO, 2009, p. 45).

A realidade inerte e opressora da educação do campo caracterizada pela ideologia do opressor perpetuava nas escolas rurais o:

Ponto de vista das classes dominantes, quanto menos as dominadas sonharem o sonho de que falo e da forma confiante como falo, quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, quanto mais se tornarem abertas aos discursos pragmáticos”, tanto melhor dormirão as classes dominantes (FREIRE, 1997, p. 92).

Para mudar o contexto, a partir da década de 1970, a luta por uma educação diferenciada nas escolas rurais passaram a fazer parte das pautas de reivindicações dos movimentos sociais do campo, que lutavam pela terra, pelo trabalho e pela dignidade.

A promulgação da Constituinte de 1988 em seu artigo 205 apresenta que 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. Percebendo os direitos adquiridos nos artigos 208 e 210 da Constituição de 1988 as populações do campo com a representatividade dos movimentos sociais reivindicaram a efetiva concretização da Educação do Campo. Após a LDB, com a pedagogia dos assentamentos, a educação no MST, ganha nova conotação, mas define cada vez mais para a ideologia educacional subserviente contida nas escolas rurais e com seus professores desagregados da concepção ideológica do MST.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação no Brasil, direcionada para o campo, perpassa certamente ideologias e lutas de classes, mas de modo pragmático, perpassa a exclusão social. A formação docente desmembrada de aportes teóricos em que o desenvolvimento pedagógico no campo fica travado pela inaptidão dos

profissionais, e pelo investimento dos gestores em qualificar professores de acordo com a pedagogia do movimento sem terra.

Não é uma pedagogia própria, exclusivista, mas um a educação que venha atender as reais necessidades do camponês, valorizando sua cultura, buscando construir uma pedagogia diferenciada de acordo com a realidade do educando.

A pedagogia da escola do campo deve inserir no seu cotidiano escolar e no processo de ensino e aprendizagem, a educação popular, valorizando, assim, os sujeitos que a ela pertencem. A pedagogia dos assentamentos do MST, diferencia-se da educação no campo. Seus currículos reportam a verdadeira luta pela terra sem buscar ideais de sobrevivência nos grandes centros urbanos. Os centros escolares precisam adequar-se ao movimento da realidade que os cerca. Por isso, a princípio, deve-se retirar o conceito de que a escola é mera transmissora de conhecimentos teóricos, já que é um espaço, por excelência, de formação humana.

Foi percebido, ainda, que é necessário refletir sobre a existência do reducionismo de tendência pedagógica em ter a escola como simples espaço de memorização e de informação. Compete a uma pedagogia escolar exigir que o currículo de uma escola do campo contemple as relações com o trabalho na terra e trabalhar o vínculo entre educação e cultura, sendo a escola um espaço de desenvolvimento cultural de toda a comunidade.

Dessa maneira, é imprescindível que a escola enquanto instituição de formação precisa continuar acreditando e lutando por uma educação que mude a trajetória, os maus costumes, os quem indicou e se transforme em uma unidade de ensino melhor, com suporte pedagógico.

Conclui-se que um dos grandes desafios da instituição educadora para o campo, como escola está em repensar sobre a importância e o significado da escola de campo, como instituição mobilizadora e formadora da vida daquela comunidade.

7. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, 2004.

_____, Miguel Gonzalez. **A escola do campo e a pesquisa do: metas**. In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103- 116.

_____, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

_____, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo nº 2. Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. L. T. (1999). **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. INCRA. **Manual de operações:**

_____, **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília, 2004.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escolha**/Roseli Salete Caldart. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL, **Constituição dos Estados Unidos Roseli Salete Caldart do Brasil**, de 1937. Disponível em:
Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>
Acesso em: 23/07/2019.

_____, **O MST e a Formação dos Sem Terra: O Movimento Social como Princípio Educativo**. Estudos Avançados, vol. 15, no 43, pp. 207-224, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: CÂMARA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CNE/CEB 1, DE 3 de abril de 2002**. Disponível em < <http://www.red-ler.org/directrizseseducacao-campo.pdf>> acesso em 26 de janeiro de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____, **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1973.
GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

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

INCRA/SE. **Cadastramento dos acampamentos/conflitos de terra em Sergipe** – out/99. Mimeo, 1999.

INCRA/SE. **Relação dos Conflitos/Acampamentos de terra em Sergipe** – ago/2005. INCRA, 2005.

LOPES, Eliano Sérgio Azevedo. **Estrutura Agrária e Produção de Alimentos em Sergipe. Caderno de Extensão – Série Estudos Rurais**. PROEX/UFS, Aracaju (SE), 1995.

_____, História dos Movimentos Sociais no Campo em Sergipe: uma abordagem preliminar. ADUFS. **Revista Candeeiro**, Ano VI, v. 9 e 10. Aracaju, Outubro de 2003.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2.ed. Trad. de Newton R. de Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2007.

Marx (MARX, K. O Capital: Crítica da Economia Política. **Livro 1**. Vol I. 13a edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MARX, K. Crítica ao Programa de Gotha In: MARX, K; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Lisboa: Edições “Avante!”; Moscovo: Edições Progresso, 1976 p. 5-30, Tomo III.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Revista: Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto, 2002.

MOURA, Abdalaziz de. **A pequena produção o Nordeste, a eterna marginal**. SERTA – PE: Mímeo, 2005.

_____. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2006.

PISTRAK, M. M. (Org.) **A escola-comuna**. Trad. de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 27-45, jan./abr., São Paulo, 2012.

SILVA, Rosemiro Magno da. LOPES, Eliano Sérgio Azevedo. **Conflitos de terra e reforma agrária em Sergipe**. Editora UFS. 1996.

SILVA, Rosemiro Magno da. **Assentamento de Pequenos Produtores Rurais em Sergipe – 1945/1992**. Secretaria de Estado da Agricultura, do Abastecimento e da Irrigação. Aracaju, 1996.

VULNERABILIDADE SOCIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Maria Leila dos Santos

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, as principais vulnerabilidades que acometem as crianças e os adolescentes são os riscos inerentes aos problemas relacionados ao alcoolismo e conflitos entre casais, que tornam crianças testemunha de agressões e de toda forma de violência. Os riscos relacionados ao lugar de moradia incluem a precariedade da oferta de instituições e serviços públicos, a falta de disponibilidade dos espaços destinados ao lazer, as relações de vizinhança e a proximidade da localização dos pontos de venda controlados pelo tráfico de drogas.

O presente trabalho discorre sobre a temática da vulnerabilidade social de crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Na definição sobre vulnerabilidade remete à ideia de fragilidade e de dependência, que se conecta à situação de crianças e adolescentes, principalmente os de menor nível socioeconômico.

Em determinadas situações, quanto aos idosos, o estado de vulnerabilidade pode afetar a saúde, mesmo na ausência de doença, mas com o abalo do estado psicológico, social ou mental das crianças e dos adolescentes.

A escolha deste tema se justifica pelo desejo de que se pretenda ter uma sociedade justa e igualitária, se haja participação das famílias no processo de aquisição do bem social e na garantia dos direitos sociais pelos quais a sociedade busca combater ou mesmo prevenir as possíveis causas de levam as crianças e adolescentes a situação de risco e vulnerabilidade.

O referido artigo tem como objetivo compreender a exposição das crianças e adolescentes a situação de risco ou vulnerabilidade social segundo as linhas de pensamento de diversos autores com seus enfoques direcionados ao tema em estudo, o que se constituirá na linha teórica de pesquisa.

Os procedimentos para a coleta de dados foi o levantamento bibliográfico, com o suporte de vários artigos científicos sobre vulnerabilidade social de crianças e adolescentes.

São colaboradores para a construção desta pesquisa, excelentes autores dedicados à temática. Como por exemplo: Faria (2011), Ferreira (2007), Abramovay (2002), entre outros.

É um estudo útil as áreas da educação e sociedade, educação e programas sociais e educação e subjetividade.

2. CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

As desigualdades sociais não são mais suficientes para explicar as situações de risco e abandono em que vivem crianças e adolescentes em nosso país, e que propiciam marginalização, exclusão e perda dos direitos fundamentais.

Estas situações repousam principalmente sobre os fenômenos de vulnerabilidade social, na ruptura e crise identitária pelos quais passa a sociedade, ou seja, estão relacionadas ao enfraquecimento das redes de proteção social e, portanto, a um forte sentimento de solidão e vazio de existência em que as crianças podem ser o elo mais fraco desta rede que exige essa proteção.

Para Abramovay, et.al. (2002) as crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social são aquelas que vivem negativamente as consequências das desigualdades sociais; da pobreza e da exclusão social; da falta de vínculos afetivos na família e dos demais espaços de socialização.

A vulnerabilidade social, na criança as vezes compreende ao que Abramovay et.al, (2002) postula ser uma fase da passagem abrupta da infância à vida adulta; da falta de acesso à educação, trabalho, saúde, lazer, alimentação e cultura; da falta de recursos materiais mínimos para sobrevivência; da inserção precoce no mundo do trabalho; da falta de perspectivas de entrada no mercado formal de trabalho; da entrada em trabalhos desqualificados.

São citados por Abramovay et.al (2002) como fomentadores às vulnerabilidades sociais, a exploração do trabalho infantil; da falta de perspectivas profissionais e projetos para o futuro; do alto índice de reprovação e/ou evasão escolar; da oferta de integração ao consumo de drogas e de bens, ao uso de armas e ao tráfico de drogas.

Por isso, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei no. 8.069/90), a falta de recursos materiais por si só não constitui motivo suficiente para afastar crianças e adolescentes do seu convívio familiar, encaminhá-los para serviços de acolhimento ou inviabilizar sua reintegração (Art.23). O afastamento apenas é justificado quando o dever de sustento guarda e educação dos filhos menores é descumprido (Art.22). (BRASIL, 1991).

Para se trabalhar com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, marcadas pelo abandono ou afastamento do convívio familiar, se deve compreender antes de tudo que esta “vulnerabilidade” aborda diversas modalidades de desvantagem social.

Outra abordagem condizente com a vulnerabilidade social é a falta de proteção e negação de direitos, mas principalmente a fragilização dos vínculos afetivos, relacionais, de pertencimento social ou vinculado à violência.

As relações em contexto de vulnerabilidade social geram crianças, adolescentes e famílias passivas e dependentes, com a autoestima consideravelmente comprometida.

Estes jovens e suas famílias introjetam como atributos negativos pessoais as falhas próprias de sua condição histórico-social. De forma circular e quase inevitável este ciclo se instala reforçando-se a condição de miséria, não só no nível material, como no nível afetivo.

As pessoas, desde muito jovens, percebem-se como inferiores, incapazes, desvalorizadas, sem o reconhecimento social mínimo que as faça crer em seu próprio potencial como ser humano.

3. VULNERABILIDADE DO ADOLESCENTE E POLÍTICAS DE SAÚDE NO BRASIL

Segundo o autor Ferreira (2007), após a década de 80 ocorreu um incremento de medidas político-sociais voltadas à população jovem e foi proclamado o ano de 1985 como o Ano Internacional da Juventude, pela OMS. Isto no Brasil.

Tal comemoração teve como objetivo entender melhor esta parte da população dando maior atenção a questões específicas da saúde e vulnerabilidade do adolescente.

De acordo com Mendonça (2002), setores de nossa sociedade se articularam e empreenderam avanços importantes no campo político, no qual podemos destacar

o artigo 277 da constituição de 1988, ressaltando o dever da família, do Estado e da sociedade, o direito à vida, à saúde e à educação, e estes assegurados à criança e ao adolescente, pois são direitos sociais básicos de todos os cidadãos.

Também o autor Mendonça (2002) ressalva em sua literatura haver outro avanço que ocorreu em 1989, quando o Ministério da Saúde, aqui no Brasil, pela Divisão de Saúde Materno-Infantil oficializou o Programa de Saúde do Adolescente (PROSAD), com suas bases programáticas em consonância com a problemática socioeconômica da população jovem brasileira.

O PROSAD tem enfoque nas ações preventivas, tem como ações básicas a cobertura do crescimento e desenvolvimento, sexualidade e saúde reprodutiva, saúde mental, prevenção de acidentes, violência, maus tratos pela família e instituições, sendo estimulada a sua realização fora das unidades de saúde, em parceria com outras instituições de assistência e na comunidade.

O autor Mendonça (2002) também afirma que numa tentativa bem-sucedida de romper com as estruturas da Política Nacional de Bem-Estar do Menor, o Ministério da Justiça apresentou em 1995, a Política de Promoção e Proteção Integral da Infância e da Adolescência.

Mendonça (2002) assevera que a política de proteção a infância e ao adolescente foi definida pelo propósito de focalizar nas situações ditas especiais. Surgem então, novos mecanismos de proteção como bolsa-escola e bolsa-alimentação, de responsabilização do Estado, oferecendo recursos sociais e mantendo os jovens na escola, com melhor rendimento. O autor (MENDONÇA, 2002, p. 113-20) diz que:

Propondo proteção integral à criança e ao adolescente a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), nos anos 90, indicou a necessidade de oferecer às futuras gerações condições dignas de existência e desenvolvimento. Neste contexto, surge no Brasil, a Estratégia de Saúde da Família (ESF) como tentativa de aproximação que garanta a eficácia e a eficiência de seu trabalho junto às comunidades facilitando a articulação com órgãos e instituições não setoriais e ampliando sua abrangência de intervenções. Contudo, no que tange o adolescente, tal estratégia ainda não conseguiu atingir suas complexas necessidades.

Segundo Raupp, (2005) os Programas de Políticas Públicas (PPP), relacionados aos jovens identificados como em “situação de risco”, necessitam de uma investigação que contemple desde o espaço físico destinado ao atendimento

dos adolescentes em ambulatorios ou salas onde os programas são implementados, bem como o comportamento dos profissionais e trabalhadores locais.

Torna-se fundamental questionar a adequação das Políticas Públicas (PP) que propõem ações para esse público, muitas se reverberando em programas planejados para adultos.

Questiona-se se tais políticas não estariam reafirmando a falta de um lugar específico para o adolescente em nossa sociedade. Os textos que regulamentam as PP fazem apenas alusões à importância de contemplar ações específicas a esse público em que especifiquem ou regulem essas práticas.

Diante desta questão se percebe que através do ECA, houve melhorias para amparar as crianças e adolescentes, mas por outro lado, por questões políticas não houve um avanço significativo e melhorias, até a chegada do Bolsa família em 1994.

Logo, o autor Gontijo, (2004) diz que anos após a publicação do Estatuto da criança e do adolescente, observar-se que, se por um lado, houve ganhos no que se refere à legislação que protege o adolescente, por outro lado, a sua implementação tem sido marcada por dificuldades políticas, com baixa disponibilidade de recursos humanos, financeiro se e de gerenciamento.

Segundo Mendonça (2002) a modernização no campo social se instaurou por um processo gradativo de intervenção nas relações sociais dirigido à transformação da pessoa em indivíduo, ou seja, à construção de identidades, que se inicia nas famílias e foi assumido pelo Estado, especialmente frente às classes populares.

O desafio que fica para as agências que executam a política de atendimento é expandir formas alternativas mais democráticas de agir, que reforcem os vínculos institucionais dos jovens. Também se faz necessário trabalhos voltados para a iniciativa do indivíduo, para que ele elabore projetos para seu próprio desenvolvimento, além de valorizar a livre escolha e manifestação da vontade do jovem diante dos efeitos da crise econômica e social, que atinge a todos.

Deste modo, surge uma nova forma de abordagem às questões envolvendo o adolescente a qual se baseia numa rede de atendimento envolvendo Conselhos de Direitos, Conselhos Tutelares, Ministério Público, Varas da Infância e Juventude, Delegacias de Defesa e Organizações não Governamentais.

Estes órgãos citados acima, todos juntos compõem grande parte da rede de proteção à criança e aos adolescentes.

Ressalta-se ainda a importância da adoção de políticas integradas, tais como: programas, ações e projetos, que deverão atuar conjuntamente com a finalidade de “garantir que sejam cumpridas as necessidades previstas na Constituição Federal e na ECA, em benefício dos adolescentes e que sejam capazes de garantir-lhes plenas condições de desenvolvimento pessoal.” (OLIVA, 2009, p. 22-31).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é uma Lei Federal de nº 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990, que se caracterizou como expressão máxima do desejo das cidades brasileiras de garantir direitos à crianças e adolescentes historicamente fragilizados, principalmente os provenientes de classes sociais menos favorecidas.

De acordo com Oliva (2009), o ECA constitui o marco legal de um processo prático reflexivo referente a políticas públicas para a infância e adolescência, um instrumento norteador de novos paradigmas no atendimento e atenção a crianças e adolescentes em estado de abandono social ou prestes a ingressarem nessa situação.

Fonseca (2004, p. 111) adverte que a

[...] legislação que trata do bem-estar da criança e do adolescente “envolve muito mais do que valores humanitários consensuais. Longe de ser a consequência espontânea de uma preocupação objetiva, envolve filosofias, economias e negociações políticas que não devem ser subestimadas. (grifo da autora).

A autora chama a atenção para o viés que pode existir qualquer documento, uma vez que este é, inevitavelmente, fadado a refletir os valores de sua época.

A legislação no Brasil tem avançado na proteção a criança e aos adolescentes, mas na rede de proteção social, a questão preventiva tem se deparado com o conflito de políticas públicas ineficientes que fragilizam a família por consequência, fragilizando aos grupos vulneráveis em que se encontram crianças, jovens e adolescentes.

Preconceitos, discriminação, fomento a homofobia, e outros gêneros de degradação social são comuns de acontecerem em vários nichos sociais. Todo este constructo social desequilibrado, em que os protagonistas podem ser de ordem jurídica, social, familiar, educacional e etnológica, neles pode estar engendrado várias vulnerabilidades que se impetram sobre grupos que merecem uma atenção especial ao olhar de quem de fato tem que promover a equidade social e humanitária.

4. VULNERABILIDADES DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL

O autor Sierra (2006) diz que no Brasil, as principais vulnerabilidades que acometem as crianças e os adolescentes são os riscos inerentes aos problemas relacionados ao alcoolismo e conflitos entre casais, que tornam crianças testemunha de agressões e de toda forma de violência.

Ainda conforme Sierra (2006), riscos relacionados ao lugar de moradia incluem a precariedade da oferta de instituições e serviços públicos, a falta de disponibilidade dos espaços destinados ao lazer, as relações de vizinhança e a proximidade da localização dos pontos de venda controlados pelo tráfico de drogas.

Além de todos esses riscos, podem-se destacar os riscos do trabalho infantil e o da exploração da prostituição de crianças. Ademais, a personalidade e o comportamento de crianças e adolescentes podem torná-los mais vulneráveis aos riscos do envolvimento com drogas, gravidez precoce e prática do roubo.

Para Sierra (2006) considera-se que o indivíduo poderá também possuir um favorecimento genético para dependência química e vulnerabilidade psicofisiológica ao efeito de drogas.

Em conformidade com o pensamento de Sierra (2006) os dois principais fatores que leva a vulnerabilidade em crianças e adolescentes são a violência doméstica e o alcoolismo. Pois ambos são favoráveis por trazer consequências desagradáveis nas vidas delas.

Segundo o autor (PRATTA, 2012, p. 43) “diz que os índices de violação dos direitos das crianças e dos adolescentes, no Brasil, ainda se apresentam elevados, mesmo que os números indiquem tendência de queda”.

As principais formas de transgressão dos direitos contra esse grupo são o abandono, o trabalho precoce a exploração sexual.

Em adição, a adolescência é caracterizada por mudanças profundas na vida de um indivíduo. E as diferenças físicas e psíquicas acabam por fazer com que os adolescentes se tornem mais vulneráveis ao consumo de bebidas alcoólicas e ao uso de drogas psicotrópicas.

De acordo com Faria (2011) o consumo de álcool pode se relacionar à busca de aceitação em um determinado grupo social. Embora as leis brasileiras, entre elas o ECA, proíbam a venda de bebidas alcoólicas para menores de 18 anos, o

consumo de álcool pelos adolescentes no Brasil é preocupante, sendo fortemente induzido pelas estratégias publicitárias.

O consumo de bebidas alcoólicas exacerbado entre adolescentes tem gerado problemas, tanto sociais como no âmbito da saúde. As estatísticas demonstram que, entre os problemas sociais e de saúde envolvendo o consumo de bebidas alcoólicas, incluem-se acidentes e mortes no trânsito, homicídios, quedas, queimaduras, afogamento e suicídio. Tais dados revelam a magnitude do problema para as diferentes esferas da sociedade, entre essas o setor de saúde, principalmente diante da constatação de que 25% de todas as mortes de jovens entre 15 e 19 anos são atribuídas ao álcool (Organização Pan-Americana de Saúde, 2005).

Segundo Morais, (2010), juntamente às particularidades da adolescência e infância, a realidade de vida na rua expõe os indivíduos a uma série de fatores de risco, como o uso de drogas, a prostituição por sobrevivência e a falta do suprimento das necessidades básicas, colocando-os em uma situação de extrema vulnerabilidade.

Isso ocasiona consequências negativas em relação à saúde. Entre essas consequências, encontram-se as dependências químicas, doenças sexualmente transmissíveis, lesões por acidentes, gravidez indesejada e morte prematura resultante de suicídio ou homicídio.

De acordo com Gontijo (2009), de forma geral, as vulnerabilidades das crianças, adolescentes e de suas famílias manifestam-se em violência cotidiana no contexto familiar e escolar.

A falta de oferta de uma educação de qualidade, os baixos salários e o desemprego afetam também a trajetória de vida desses brasileiros, obrigando-os a se inserirem precocemente no mercado de trabalho e/ou no tráfico de drogas.

5. VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER ADOLESCENTE E REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL A ESTE GRUPO VULNERÁVEL

Em sua gênese de influências a violência contra a mulher perpassa períodos, história, culturas, lugares, leis, movimentos sociais, atendimentos ou políticas de assistência e formas de prevenção. Neste contexto de influências, percebe-se que a educação no seio familiar associado a questão de gênero tem se destacado.

As mulheres na maioria das famílias tradicionais são educadas sob valores que apontam certa subordinação de gênero em relação à classe masculina; isto não

é algo moderno, reporta-se ao passado da humanidade. A violência contra a classe feminina pode sofrer influências dos estigmas sociais dados as mulheres independente de sua idade. Estes podem ser tomados como valores de inferioridade, raça, condição social; estarem condicionados a concepções religiosas tradicionais. A mulher tem sofrido no percurso histórico, um estigma social.

Conforme Ribeiro (2013), o estigma é uma marca ou sinal que alguém possui a qual lhe atribui um fator depreciativo, de forma a gerar tratamentos sociais distintos das outras pessoas. Somente após a revolução francesa é que a mulher começa a ganhar seu espaço na aculturação social do universo machista.

Porém, este processo de degradação social da mulher deixou historicamente resquícios de exclusão social, discriminação, falta de percepção de direitos e interdependência acentuada a cultura machista. Neste quadro histórico de depreciação social a mulher sofreu, e, atualmente sofre diversas expressões de violência que atingem a mulher adolescente e a mulher adulta.

Apesar da proteção legal, institucional o quadro de violência doméstica tem fomentado a violência contra jovens. Conforme Brasil (2011), a violência doméstica e familiar é uma realidade em todos os Estados do Brasil. Prevista na política Federal de combate a violência doméstica e familiar uma rede de atendimento basicamente deve atuar com ações e serviços que conjuguem nesta luta igualitária dos direitos da mulher nos eixos da Assistência Social, justiça, poder militar, saúde, poder judiciário, entidades não governamentais e poderes executivos diversos. É uma atuação articulada de ações e serviços de diferentes setores, entre estes a Assistência Social, segurança e saúde.

Em seu conceito mais amplo a rede de enfrentamento as mulheres em situação de violência dizem respeito

[...] à atuação articulada entre instituições, serviços governamentais, não governamentais e a comunidade visando ao desenvolvimento de estratégias efetivas de prevenção e de políticas que garantam o emponderamento e a autonomia das mulheres. "(SPM, BRASIL, 2011, p. 13)".

É necessário se pensar na união destes vários mecanismos de coibição da negativa dos direitos das mulheres? Sim, pois a rede de enfrentamento, "busca da conta da complexidade da violência contra as mulheres e do caráter multidimensional do problema que perpassa diversas áreas." (SPM, BRASIL, 2011,

p, 8). Esse caráter multidimensional pressupõe a violência doméstica atingir jovens, mulheres, senhoras com maturidade de idade e até senhoras da terceira idade.

O enfrentamento não é responsabilidade exclusiva dos Assistentes Sociais. Nesta rede há obrigações e políticas que se vinculam ao combate da violência doméstica

Conforme Brasil (2011) as atribuições do serviço social nesta rede se resumem as atividades de planejamento, coordenação de projetos, execução e avaliação estão implícitas na atuação dos assistentes sociais, independentemente da posição hierárquica que ocupam na rede de atendimento. Seus projetos geralmente se voltam para as funções de assistencialismo e proteção das vítimas de violência doméstica e familiar. Principalmente na área preventiva e de combate, coordenando as políticas e diretrizes para gerir resultados nestas áreas.

De modo gestor no serviço social

É necessário o desenvolvimento de uma cultura de gestão voltada para a elaboração, o monitoramento e a avaliação, que compreenda tais processos não apenas como etapas subsequentes destinadas à definição das metas, acompanhamento do cronograma, com vistas à captação de recursos e posterior prestação de contas junto aos financiadores, mas sim como práticas adequadas ao aperfeiçoamento do processo de tomada de decisão na gestão dos projetos, em especial na área social. (HORA, 2012, p.9).

Outras funções são os atendimentos individuais às adolescentes lesadas, acompanhamentos e visitas domiciliares, o atendimento as crianças, através de grupos de reforço, com especialistas em saúde física e mental, deve haver coordenação dos serviços prestados na forma que não haja dissipação de objetivos.

Essa rede de proteção se estende a criança, aos jovens, aos adultos e a todos os grupos vulneráveis. É uma política que inclui uma participação multidisciplinar e torna mais eficiente a proteção social aos grupos vulneráveis.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os estudos realizados se infere que os adolescentes e crianças estão sujeitos às diversas situações de riscos que aumenta a sua vulnerabilidade no âmbito social.

Uma das principais vulnerabilidades são as ofertas de integração ao consumo de drogas. Este que é um problema que vem se agravando de uma forma

exorbitante, depois vem atingir a pobreza, atinge outras classes sociais, provoca a exclusão social, e a falta de efetividade na família.

Outras vulnerabilidades das crianças e adolescentes é a falta de acesso a educação, trabalho, saúde, lazer, alimentação e cultura, da inserção precoce no trabalho, a exploração infantil, o alto índice de reprovação ou evasão escolar.

De acordo com a literatura a aproximação adotada, a concepção de vulnerabilidade apresenta-se como um convite para reorganizar as práticas de saúde, como práticas sociais históricas, por meio do trabalho com diferentes setores da sociedade e da interdisciplinaridade e quem sabe, até mesmo da transdisciplinaridade.

Para que melhore a proteção social, a rede de enfrentamento a violência contra a mulher, se estende à proteção a família. Envolve aspectos da saúde, aspectos psicológicos e sociais. No Brasil tem se demonstrado eficiente e contribuído para amenizar a vulnerabilidade social.

As vulnerabilidades permitem o repensar das práticas, de maneira crítica e agilidade para colaborar na busca de mudanças políticas, culturais, cognitivas e tecnológicas que provoquem impacto nos perfis epidemiológicos.

Assim, esta pesquisa é muito importante para profissionais da área, pois contribuirá para uma reflexão severa, diante do que foi exposto no decorrer da pesquisa. Pesquisa essa, que abre um leque para futuros profissionais e leitores aprofunda-se com maior desempenho nas leituras referente ao tema.

7. REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M; CASTRO, G. M.; PINHEIRO, L. C.; LIMA, F. S.; MARTINELLI, C.C. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO/ BID, 2002. Disponível em: <http://www.aconchegodf.org.br/biblioteca/artigos/artigo01.pdf>.> Acesso em: 04 de julho de 2015.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991. **Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente** (Conanda) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União 1991.

_____, Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Lei Maria da Penha Pelo Fim Da Violência Contra a Mulher**. Ed - Agosto 2011.

_____, **Rede de Enfretamento a Violência Doméstica e Familiar**. BRASIL, 2011

FARIA R, Vendrame A, Silva R, Pinsky I. Association between alcohol advertising and beer drinking among adolescents. **Revista Saúde Pública**, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-05822013000200019&script=sci_arttext>Acesso em: 11 de jul de 2018.

FERREIRA MA, Alvim NAT, Teixeira MLO, Veloso RC. **Saberes de adolescentes: estilo de vida e cuidado à saúde**. Texto Contexto Enferm, 2007. Disponível em: http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/80/Bioethikos_423-430_.pdf. Acesso em: 17 de jul de 2018.

GONTIJO DT, Medeiros M. **Children and adolescents in street situation: contributions to an understanding of vulnerability and disaffiliation**. Cienc Saúde Coletiva 2009. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-05822013000200019&script=sci_arttext>Acesso em: 05 de jul de 2018.

_____. Gravidez/maternidade e adolescentes em situação de risco social e pessoal: algumas considerações. **RevistaEletronEnferm**, 2004. Disponível em: http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/80/Bioethikos_423-430_.pdf>Acesso em: 26 de jul de 2018.

HORA, Michelle Marry Costa Campos. **Gestão e Planejamento de Políticas Sociais: Uma Análise do Espaço Sócio Ocupacional do Assistente Social**. SãoCristóvão: Ufs. 2012.

MENDONÇA MHM. **O desafio da política de atendimento à infância e à adolescência na construção de políticas públicas eqüitativas**. CadSaude Pública, 2002.

MORAIS NA, Moraes CA, Reis S, Koller SH. **Health promotion and adolescence: an example of intervention with street-youth**. PsicolSoc 2010. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-05822013000200019&script=sci_arttext>Acesso em: 27 de jul de 2018.

OLIVA JCGA, Kauchakje S. As políticas sociais públicas e os novos sujeitos de direitos: crianças e adolescentes. **Revista Katal**, 2009. Disponível em: http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/80/Bioethikos_423-430_.pdf. Acesso em: 03 de jul de 2015.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **O que você precisa saber sobre a política de controle do álcool**. Brasília: OPAS; 2005.

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-05822013000200019&script=sci_arttext>Acesso em: 03 de junho de 2018.

PRATTA EMM, Santos MA [homepage onthe Internet]. Levantamento dos motivos e dos responsáveis pelo primeiro contato de adolescentes do ensino médio com substâncias psicoativas [cited 2012 Nov 26]. SMAD, **Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog**2006;Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762006000200005&lng=pt&nrm=iso_>Acesso em: 18 de jun de 2018.

RIBEIRO, Dominique de Paula. **Violência Contra a Mulher**. 1 ed. - Brasília: Gazeta jurídica, 2013.

SIERRA VM, Mesquita WA. **Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes**. São Paulo em Perspec,

2006.http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-05822013000200019&script=sci_arttext>Acesso em: 03 de junho de 201

POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL E PROGRAMA EDUCACIONAIS

Maria Lílian dos Santos

1. INTRODUÇÃO

Este estudo discorre sobre os programas sociais que envolvem as políticas educacionais mais presentes na atualidade da educação Brasileira. São programas, que sob algumas condicionalidades objetivam colaborar para uma educação mais dinâmica e descentralizada de acordo com regionalidades e temáticas específicas.

Justifica-se a pesquisa no entendimento de que estes programas educacionais provocam resultados que mais se aproximam de realidades que permeiam as necessidades educacionais das escolas, principalmente de municípios com menos habitantes. Em seus objetivos específicos se busca explicar certo aporte teórico das políticas sociais do Brasil. Em seguida se parte para a descrição dos programas adotados para complementar a educação integral, sob foco àqueles que surtem benefícios sociais à população assistida na escola.

É um estudo de pesquisa bibliográfica que em seu aporte teórico se fundamenta em artigos, livros e teses publicadas sobre a temática escolhida. Portanto, a intenção é de questionar qual o perfil dos programas Mais Educação e Bolsa Família, com facilitadores a um melhor processo de ensino.

De modo específico objetiva-se explicar o contexto histórico das políticas sociais no Brasil no período de 1930 à contemporaneidade, neste conjunto postulando seus reflexos na concepção dos programas mais educação e bolsa família. Objetiva-se discriminar particularidades funcionais desses dois programas que em comum salientam a proposição de uma metodologia direcionada à integralidade do aluno em meio a escola.

Discute-se sobre as políticas sociais no Brasil, sua conotação funcional e seu reflexo na educação se postula nuances teóricas sobre o Mais Educação, sobre o bolsa família e seus reflexos na política educacional. É um estudo pertinente às áreas da assistência social, educação e políticas públicas.

2. POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E PROGRAMAS EDUCACIONAIS

Não existe uma data precisa para se atribuir o surgimento das políticas sociais, o que se pode afirmar é que a generalização dos direitos políticos é resultado da luta da classe trabalhadora, que passou, a partir do final do XIX e início do século XX, a pressionar o Estado, fazendo com que este mudasse sua postura em relação aos direitos sociais.

O surgimento das políticas sociais foi gradual e diferenciado entre os países, dependendo dos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, do grau de desenvolvimento das forças produtivas, e das correlações e composições de força no âmbito do Estado. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 64).

O início das políticas sociais no Brasil não coincidiu com os países pioneiros no capitalismo, nos quais o Estado passou a assumir e a realizar ações sociais de forma mais ampla, planejada e com caráter de obrigatoriedade a partir do final do século XIX. Enquanto nos países de capitalismo central já transpareciam as contradições do sistema, ocorrendo lutas radicais dos operários contra a exploração, o Brasil vivia outra dinâmica, ainda marcada por relações escravistas. Com o fim da escravidão em 1888, as contradições em um país de natureza capitalista se tornam mais visíveis, criando espaço para que, a partir da primeira década do século XX, acontecessem as primeiras lutas de trabalhadores e as primeiras iniciativas de legislação voltadas ao mercado de trabalho. Segundo (CUNHA, 2004, p. 21):

A integração total dos ex-escravos exigiria incorporar uma nova lógica de “ordem e progresso”: crescer economicamente com inclusão social. Assim, a saída foi alijá-los dos possíveis benefícios da nova organização social e econômica, mas garantindo igualdade formal perante as leis e facultando a ascensão social a alguns poucos. Parte importante dessa solução era o esquecimento do passado escravista e a culpabilidade dos ex-escravos e seus descendentes pelas mazelas do atraso, que se manifestava no divulgado “mito da preguiça” do trabalhador nacional.

Em 1888, “a condição de escravo foi formalmente extinta com o fim da escravidão, contudo, não se extinguiu o fulcro da escravidão: o ser negro” (CUNHA, 2004, p.15).

No século XX ocorre a formação dos primeiros sindicatos, com o reconhecimento do direito a organização sindical em 1907. Os direitos sociais foram

incorporados paulatinamente e sobre forte pressão da classe trabalhadora, em um contexto de liberalismo “à brasileira”. O período entre 1930 e 1943 é marcado por muitas modificações socioeconômicas, associadas à passagem de um modelo de desenvolvimento agroexportador para um modelo urbano-industrial. (SILVA; YAZBEK; GIOVANNI, 2008).

Na Era “Vargas esteve à frente de uma ampla coalizão de forças em 1930, que a historiografia caracterizou como um Estado de compromisso, e que impulsionou profundas mudanças no Estado.” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 105). Isto impulsionou a criação de alguns Ministérios.

Em 1930, foram criados o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação e Saúde Pública, iniciando a fase de modernização conservadora do governo Vargas.

Em 1942, ocorre a centralização da assistência social com a criação da Legislação Brasileira de Assistência (LBA). A finalidade dessa instituição era atender as famílias dos pracinhas envolvidas na Segunda Guerra, sob a coordenação de Darci Vargas, a instituição possuía características de tutela, favor e clientelismo na relação entre Estado e sociedade no Brasil. A LBA vai se configurando com o tempo em uma instituição articuladora da assistência social, formando uma rede junto com as instituições privadas, mas sem perder seu caráter assistencialista.

Em 1964, ocorre o golpe militar, instaurando no Brasil uma ditadura, originando um novo momento de modernização conservadora que implicou em modificações nas políticas sociais. Para compensar a perda de liberdades democráticas, de censura, prisão e tortura, os militares procuraram legitimar-se no poder através da expansão e modernização das políticas sociais.

Durante a década de 70, sob a presença do militarismo, o Brasil viveu o chamado milagre econômico. Como previsto pelos trabalhadores, os anos 80 foi uma década perdida para sua classe, porém, nem todos saíram perdendo, o sistema financeiro registrou uma expansão de 187% no patrimônio líquido entre dezembro de 1980 e junho de 1988, pelos dados do Banco Central do Brasil.

Para Filgueiras (2006), a década de 80 é perdida economicamente para os trabalhadores, mas ganha politicamente devido às conquistas democráticas, em função das lutas sociais e da promulgação da Constituição Cidadã.

A Constituição de 1988 foi um marco para a democratização do país e avanço das políticas sociais, “com seu forte conteúdo reformista, no sentido de desenhar na

Referência a ideia do economista Delfim Neto. Constituição políticas orientadas pelos princípios da universalização.” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 144).

Entre 1990 a 2002, surge o neoliberalismo. “O neoliberalismo é uma doutrina e uma coleção de práticas de política econômica” (SAVIANI, 2008, p. 67). É mais estreito, porque se restringe ao lado econômico da vida humana, e menos “iluminista”, mais ligado a razão do que a fé, do que o liberalismo clássico.

O neoliberalismo não foi implantado no Brasil em tempo coincidente com os países de capitalismo central. O Brasil sempre esteve atrasado em relação os acontecimentos do mundo. Enquanto o capitalismo já vivia a crise do fordismo/taylorismo, por aqui os brasileiros experimentavam o milagre econômico. Quando o neoliberalismo ganhava forças nas nações de capitalismo central, o Brasil, bem como alguns países periféricos, vivia ainda a crise do “fordismo”. Sendo assim, os ideais neoliberais alcançaram o Brasil muito tempo depois do momento de aparecimento e consolidação dessa nova ordem econômico-política mundial.

A década de 1990 iniciou com o Governo Collor, “o qual implanta o neoliberalismo no Brasil a partir de forças políticas conservadoras e de promessas ilusórias às massas.” (PAIVA; MATTEI, 2009, p. 25). Fernando Collor de Melo, então presidente deu os primeiros passos para a implementação do programa neoliberal no Brasil, mas coube a Fernando Henrique Cardoso o papel de montar um “governo forte e autônomo” necessário para os propósitos neoliberais.” (LERNADÃO, 2008, p. 34.).

Desde 2001, o Governo Federal tem desenvolvido a Rede de proteção social, que é entendida como o conjunto de programas sociais do Governo Federal, com prevalência dos programas de transferência de renda, que são direcionados à população pobre do país.

Os programas compensatórios, com ações no campo da educação, da saúde, da alimentação, do trabalho, têm como eixo principal programas nacionais de transferência de renda:

- O Benefício de Prestação Continuada (BPC);
- Programa de Erradicação Infantil (PETI);
- Programa Agente Jovem (PAJ), todos do Ministério de Assistência Social (MAS);
- Programa Nacional de Renda Mínima (PNRM); vinculado à Educação – Bolsa-Escola, do Ministério da Educação (ME);
- Programa Bolsa-Alimentação, do Ministério da Saúde (MS);
- Auxílio-Gás, do Ministério de Minas e Energia (MME);

Programa Cartão-Alimentação, do Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome (MESA) (SILVA; YAZBEK; GIOVANNI, 2008).

Essas políticas de transferência de renda federal, que tiveram início no governo de FHC, continuaram com força durante o governo Lula, mostrando que a focalização das políticas sociais tem um grande espaço fora e dentro da agenda neoliberal. Essas políticas refletem em programas educacionais que vinculam o cuidar social transferindo responsabilidades à educação, com perspectivas de integralidade no ensino.

3. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Segundo o Ministério da Educação, (2014), o Programa Mais Educação já é uma realidade para 2,8 milhões de estudantes em todo o Brasil.

O Mais Educação foi lançado em 2008 e hoje está em 15 mil escolas públicas. Este ano, a meta é incluir mais 15 mil escolas, sendo 5 mil da zona rural.

As escolas que integram o programa passam a adotar jornada diária com no mínimo sete horas. Entre os 10 macrocampos de conhecimento oferecidos pelo programa, a escola pode escolher seis, sendo um deles obrigatório, que é o acompanhamento pedagógico. Em geral, as escolas escolhem uma atividade educativa complementar na área de artes e cultura ou esportes.

O Programa Mais Educação está inserido em uma das ações do PDE Plano de Desenvolvimento da Educação que tem como prioridade o incentivo a educação básica, como iniciativas que buscam o sucesso e a permanência do aluno na escola. Essa política pública proporciona o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas que tem como proposta de ampliação do tempo e do espaço educativo dos estudantes em escolas públicas.

O Programa Mais Educação tem o apoio dos Ministérios da Educação, Esporte, Cultura e Desenvolvimento Social, e suas atividades são pautadas no aproveitamento do tempo escolar, com ações educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, com a ampliação da jornada de trabalho e a oferta de novas atividades para que ocorra o horário funciona no contra turno ao das aulas regulares.

Este programa tem como alvo a diminuição da evasão escolar, a reprovação e distorção de idade-série. Um forte componente legal, também se encontra na Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96: “Art.87 [...] §5o. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.” (BRASIL, 1996, sp).

O Programa Mais Educação foi criado pela Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da educação (MEC), por meio da Portaria Internacional nº17/2007, sendo regulamentado pelo Conforme o Decreto nº 7.083/2010, como uma estratégia de implantação da educação integral no Brasil. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. Observe o que postula o Art. 1, Decreto nº 7083/10:

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas, mediante oferta de educação básica em tempo integral. (BRASIL, 2010. s/p.).

Fica evidente que o Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, e que considerem as seguintes orientações: Para o seu desenvolvimento, o projeto conta com parcerias ministeriais como: Para seu desenvolvimento, o projeto conta com parcerias ministeriais como: Ministério da Educação, do Esporte, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura e do Meio Ambiente, já que, segundo o Decreto que regulamentou o Projeto Mais Educação. Isso também é previsto no Art.1, § 2 do Decreto nº 7.083/10.

A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultural e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (BRASIL, 2010, s/p/).

Assim, segundo a Série Mais Educação – Educação Integral, do Ministério da Educação (2009), o Programa foi instituído com o objetivo de promover justiça, universalizar ao ensino, garantir uma educação integral.

Nos textos dos documentos normativos e do material de orientação para a

implantação do Programa, a educação é considerada como a única ferramenta transformadora, capaz de mudar uma sociedade e é nessa perspectiva que o Programa Mais Educação indica trabalhar.

Vale destacar que às escolas participantes, as indicações da normatização e das instruções do Programa destacaram inicialmente a necessidade de priorização das escolas que apresentassem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB (Índice de desenvolvimento da educação brasileira), sendo situadas em capitais e regiões metropolitanas.

A Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em na Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007).

Por sua vez, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa. O PNE avança para além do texto da LDB, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil. Além disso, o PNE apresenta, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição de Conselhos Escolares.

Para tanto, esses programas estimulam aos estudantes a ter uma reflexão, sobre seus direitos e a ter um entendimento de responsabilidade enquanto protagonistas de uma sociedade livre, pluralista e inclusiva, a partir do contexto escolar e social no qual estão inseridos.

A Educação Integral também compõe as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação, o qual prevê que a formação do estudante seja feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade. Esta é uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. O Programa utiliza o espaço escolar para realização de atividades de cunho pedagógico, onde estas são desenvolvidas em contraturno ao horário escolar. Cada ministério é responsável por algumas atividades e programas específicos, que são desenvolvidos por monitores.

O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, e que considerem as seguintes orientações segundo o (MEC,2009s/p):

- I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
- II. Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
- III. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
- IV. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
- V. Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
- VI. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada;
- VII. Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
- VIII. Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis;
- IX. Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

É importante salientar que esses objetivos porque ajuda para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas.

O quadro abaixo apresenta as principais atividades previstas pela regulamentação e instruções de implantação do Programa. As atividades desenvolvidas pelo programa podem ser contempladas através dos quadros abaixo ilustrados.

Quadro I – Atividades previstas pelo programa mais educação, de acordo com Programa Mais Educação (2008).

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E PÚBLICO ALVO	
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática (Ensino Fundamental e Médio) • Letramento (Ensino Fundamental) • Leitura e Produção de Textos ou Português (Ensino Médio) • Ciências (Ensino Fundamental e Médio)

	<ul style="list-style-type: none"> • História e Geografia (Ensino Fundamental e Médio) • Filosofia e Sociologia (Ensino Médio)
MEIO AMBIENTE (Ensino Fundamental e Médio)	<ul style="list-style-type: none"> • Com Vidas/ Agenda 21 Escolar • Horta Escolar e/ou Comunitária.
ESPORTE E LAZER (Ensino Fundamental e Médio)	<ul style="list-style-type: none"> • Recreação E Lazer • Voleibol • Basquete • Futebol • Futsal • Handebol • Tênis De Mesa • Judô • Karatê • Taekwondo • Yoga • Natação • Xadrez Virtual • Xadrez Tradicional
DIREITOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO (Ensino Fundamental e Médio)	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos Humanos e Ambiente Escolar <p>Indica-se a organização das atividades por meio de oficinas que vivenciem situações de defesa e afirmação dos direitos humanos; trabalhos interdisciplinares, projetos; grupos de estudos; passeios temáticos; e campanhas em favor direitos humanos.</p>
CULTURA E ARTES (Ensino Fundamental e Médio)	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura • Banda fanfarra • Canto coral • Hip Hop • Danças • Teatro • Pintura • Grafite • Desenho • Escultura • Percussão • Capoeira
PREVENÇÃO E PROMOÇÃO À SAÚDE (Ensino Fundamental e Médio)	<p>ATIVIDADES SOBRE: Alimentação saudável - Saúde bucal - Práticas corporais e educação do movimento - Saúde sexual, reprodutiva e prevenção do DST/AIDS - Prevenção ao uso de Tabaco e outras drogas - Saúde ambiental - Promoção da cultura e da paz, prevenção à violência e acidentes - Estratégias de prevenção à saúde e</p>

	prevenção à Dengue, Febre amarela, Malária, Hanseníase, doença Falciforme e outras.
EDUCOMUNICAÇÃO (Ensino Fundamental e Médio)	<ul style="list-style-type: none"> • Jornal Escolar • Rádio Escolar • Histórias em Quadrinhos • Mídias Alternativas
EDUCAÇÃO ECONOMICA E CIDADANIA (Séries finais do Ensino Fundamental e Médio)	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Econômica e Empreendedorismo • Controle Social e Cidadania
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA(Séries finais do Ensino Fundamental e Médio).	

Fonte:A própria autora

Segundo a Série Mais Educação – Educação Integral, do Ministério da Educação, MEC, (2009), para desenvolvimento de cada atividade, o Governo Federal repassa recursos para ressarcimento de monitores, materiais de consumo e de apoio conforme as atividades.

As escolas beneficiárias também recebem conjuntos de instrumentos musicais e rádio escolar, dentre outros, e referência de valores para equipamentos e materiais que podem ser adquiridos pela própria escola com os recursos repassados.

As principais vias de financiamento direto do Programa são o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, como se evidencia no próprio trecho, abaixo apresentado, do decreto de sua regulamentação, devendo-se lembrar, no entanto, que o FUNDEB, por manter financiamento diferenciado das escolas em horário integral, também acaba por se constituir como fonte complementar. Observe mais uma parte do Art. 7º, Decreto nº 7.083/10.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE prestará a assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE (BRASIL, 2010).

Dentre os princípios de educação integral do Programa Mais Educação estão: a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos do conhecimento; a integração entre políticas educacionais e sociais, em conjunto com as comunidades escolares e a constituição de territórios educativos para desenvolvimento de atividades de educação integral.

O quadro abaixo discorre sobre os Ministérios e seus programas envolvidos no Mais Educação.

Quadro II - Ministério envolvidos com a realização do programa mais educação e atividades previstas de acordo com o site: <http://portal.mec.gov.br/arquivos> - 11/04/2016.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E PÚBLICO ALVO	
Ministério da Educação (MEC)	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Escola Aberta • Educação Ambiental • Direitos Humanos • Escola que Protege • Ética e Cidadania • Programa Saúde na Escola (MEC/ MS)
Mistério do Meio Ambiente (MMA)	<ul style="list-style-type: none"> • Sala Verde • Viveiros Educadores • Municípios Educadores Sustentáveis
Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDSCF)	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) • Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) • Programa de Atenção à Família (PAIF) • Agente Jovem
Ministério da Cultura (MC)	<ul style="list-style-type: none"> • Pontões de Cultura e Escola • Cineclube nas Escolas • Educação Patrimonial - Casas do Patrimônio (IPHAN) • Capacitação de Gestores em Políticas Culturais
Mistério do Esporte (ME)	<ul style="list-style-type: none"> • Segundo Tempo • Esporte e Lazer da Cidade • Jogos Escolares
Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT)	<ul style="list-style-type: none"> • Centros de Inclusão Digital • Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT) • Casa Brasil –Inclusão Digital • Centros e Museus de Ciência do Brasil • Semana Nacional de C&T (anual)

Fonte: A própria autora

Essa parceria entre diversos ministérios deixa claro, a preocupação na melhoria da qualidade de ensino do Brasil. Porém, existe aquela preocupação em

relação a divisão de papéis. Além das parcerias existe a maior parceria de todas para que esse projeto seja o sucesso planejado: a família. Sem essa instituição jamais haverá sucesso ou desempenho por parte dos participantes e/ou contemplados. Quanto a junção das políticas sociais à família e educação se planejou o Bolsa Família.

4. PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

O Programa Bolsa Família (PBF), foi criado em 20 de outubro de 2003, com a finalidade de unificar os Programas de Transferência de Renda iniciados em nível municipal, estadual e federal desde 1995. De acordo com Silva, Yazbeck e Giovanni (2008), o desenvolvimento histórico dos Programas de Transferência de Renda a partir dos anos de 1990 compreende cinco momentos distintos:

a) Primeiro momento: começa em 1991, com a apresentação e aprovação no Senado Federal do Projeto de Lei nº 80/91 propondo a instituição do Programa de Garantia de Renda Mínima (PGRM), de autoria do Senador Eduardo Suplicy (PT), com a finalidade de garantir uma renda mínima a todo brasileiro a partir de 25 anos de idade com renda abaixo de 45 mil cruzeiros na época.

b) Segundo momento: é inaugurado quando Camargo (1991; 1992; 1995) propôs a transferência monetária no valor de um salário mínimo a todas as famílias que tivessem filhos entre 05 e 16 anos matriculados e frequentando escolas públicas, independentemente da renda familiar, proposta inovadora de Camargo para o enfrentamento da pobreza, pois articula a transferência de renda com a educação, além de substituir o indivíduo pela família como beneficiário.

c) Terceiro momento: começa em 1995, com as primeiras experiências municipais de transferência de renda nos municípios de Campinas, Ribeirão Preto e Santos (SP) e Brasília (DF), expandindo-se depois para outros municípios e Estados. Nessa ocasião, em nível nacional, iniciava-se o primeiro mandato do Governo de Fernando Henrique Cardoso, no qual foi aprovado Projeto o de Lei nº 9.533, de 10 de dezembro de 1997, que recebeu o nome de Programa de Garantia de Renda Mínima “para toda criança na escola”, cuja implementação foi iniciada em 1999. A finalidade do programa era complementar a renda de segmentos extremamente pobres, cabendo ao município a sua execução.

d) Quarto momento: inicia-se em 2001, no segundo mandato de Fernando Henrique (1999-2003), o Programa de Garantia de Renda Mínima “para toda criança na escola” foi substituído pelo Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação – “Bolsa Escola”, que passou a ser implementado em julho de 2001.

Foram criados também os programas Bolsa- Alimentação, Bolsa Renda, Vale Gás, entre outros, além de expandidas as ações do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, criado em 1996 e do Benefício de Prestação Continuada.

e) Quinto Momento: tem início em 2003, com o Governo Lula, que criou o Fome Zero, com a finalidade de ser a principal estratégia para o enfrentamento da fome e da pobreza no Brasil, e o Programa Bolsa Família, considerado como o principal mecanismo para obter êxito nessa estratégia.

Em 2004 foi sancionado o projeto de lei do senador Suplicy que dispõe sobre o Programa de Renda Básica de Cidadania (Lei 10.835/04), prevendo uma renda mínima para todos os brasileiros residentes e para estrangeiros que vivem no país há pelo menos cinco anos, o benefício deve ser de igual valor para todos, devendo ser suficiente para atender as despesas mínimas de cada pessoa com alimentação, educação e saúde.

É um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza.

Os objetivos do programa Bolsa família de acordo com o Ministério do desenvolvimento social e combate a fome são: Combater a fome e promover a segurança alimentar e nutricional; combater a pobreza e outras formas de privação das famílias; promover o acesso à rede de serviços públicos, em especial, saúde, educação, segurança alimentar e assistência social.

Os beneficiários do programa são as famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza. As famílias extremamente pobres são aquelas que têm renda mensal de até R\$ 85,00 por pessoa. As famílias pobres são aquelas que têm renda mensal entre R\$ 85,01 e R\$ 170,00 por pessoa. As famílias pobres participam do programa, desde que tenham em sua composição gestantes e crianças ou adolescentes entre 0 e 17 anos.

Para se candidatar ao programa, é necessário que a família esteja inscrita no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, com seus dados atualizados há menos de 2 anos.

Caso atenda aos requisitos de renda e não esteja inscrito, procure o responsável pelo Programa Bolsa Família na prefeitura de sua cidade para se inscrever no Cadastro Único. Caso atenda aos requisitos de renda e não esteja inscrito, procure o responsável pelo Programa Bolsa Família na prefeitura de sua cidade para se inscrever no Cadastro Único.

O cadastramento é um pré-requisito, mas não implica na entrada imediata das famílias no programa, nem no recebimento do benefício. Mensalmente, o MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome seleciona, de forma automatizada, as famílias que serão incluídas para receber o benefício.

5. TIPOS DE BENEFÍCIOS

Benefício Básico: Concedido às famílias em situação de extrema pobreza (com renda mensal de até R\$ 85,00 por pessoa). O auxílio é de R\$ 85,00 mensais.

Benefício Variável: Para famílias pobres e extremamente pobres, que tenham em sua composição gestantes, nutrizas (mães que amamentam), crianças e adolescentes de 0 a 16 anos incompletos. O valor de cada benefício é de R\$ 39,00 e cada família pode acumular até 5 benefícios por mês, chegando a R\$ 195,00.

Benefício Variável de 0 a 15 anos: Destinado a famílias que tenham em sua composição, crianças e adolescentes de zero a 15 anos de idade. O valor do benefício é de R\$ 39,00.

Benefício Variável à Gestante: Destinado às famílias que tenham em sua composição gestante. Podem ser pagas até nove parcelas consecutivas a contar da data do início do pagamento do benefício, desde que a gestação tenha sido identificada até o nono mês. O valor do benefício é de R\$ 39,00.

Benefício Variável Nutriz: Destinado às famílias que tenham em sua composição crianças com idade entre 0 e 6 meses. Podem ser pagas até seis parcelas mensais consecutivas a contar da data do início do pagamento do benefício, desde que a criança tenha sido identificada no Cadastro Único até o sexto mês de vida. O valor do benefício é de R\$ 39,00.

Benefício Variável Jovem: Destinado às famílias que se encontrem em situação de pobreza ou extrema pobreza e que tenham em sua composição adolescentes entre 16 e 17 anos. O valor do benefício é de R\$ 46,00 por mês e cada família pode acumular até dois benefícios, ou seja, R\$ 92,00.

Benefício para Superação da Extrema Pobreza: Destinado às famílias que se encontrem em situação de extrema pobreza. Cada família pode receber um benefício por mês. O valor do benefício varia em razão do cálculo realizado a partir da renda por pessoa da família e do benefício já recebido no Programa Bolsa Família.

Observação: As famílias em situação de extrema pobreza podem acumular o benefício Básico, o Variável e o Variável Jovem, até o máximo de R\$ 372,00 por mês. Como também, podem acumular 1 (um) benefício para Superação da Extrema Pobreza, (BRASIL, 2008).

Assim, diante da política pública em relação ao Bolsa família, o que se verifica é um programa de extrema organização e com uma pedagogia diferenciada, porém, necessitando como todo programa de integral social, ser revisto e corrigido, para que somente aqueles que estão inseridos dentro dos tipos de benéficos, e de acordo com os objetivos do programa possam aderi-los.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os programas de integração social, em meio a educação no Brasil tem beneficiado várias famílias. Com o incentivo ao esporte e pela melhoria de oportunidades à melhores condições de vida, principalmente no que se refere às questões da educação desses indivíduos, se analisa estes programas como uma vantagem à independência dessas famílias e para a aprendizagem integral dos alunos.

Os programas demonstram a redução de impactos na reprovação, no abandono escolar, e na ausência da escola existe uma melhoria do fluxo escolar das escolas municipais participantes, com aumento da taxa de aprovação, aumento das notas e maior interação entre os alunos através do esporte. Nisto, a participação ativa das escolas, a adesão e os projetos são ferramentas essenciais.

Percebeu-se haver certo respaldo educacional dos programas mais educação e bolsa família nas políticas públicas, quanto ao real funcionamento dos programas. Como resultados, o tempo integral de estudo já afasta os alunos de situações que podem marginalizar aos alunos. A escola então não passa a ser um oferta transitória da educação. Os pontos fracos de execução dos programas são a

falta de estrutura física das escolas; O alimento para crianças em situação de vulnerabilidade e pouco preparo dos professores.

Conclui-se que cabe a escola gerir o grande papel de aderir aos programas, gerir ações e recursos oriundos das propostas por eles estabelecidas e colaborar para a proposta interministerial de gerar melhor qualidade, monitoria e saúde, junto com uma aprendizagem dinâmica e integral na educação brasileira.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica de Serviço Social, 2).

BRASIL. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, DF: s.d.a. Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro por meio do programa dinheiro direto na escola – PDDE, no exercício de 2008. Brasília, 78 DF: s.d.b. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_educacao_integral.pdf>. Acesso em: 22/09/2018.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23/12/1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf> Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. INEP. Portal IDEB. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2007e. Disponível em: <www.portal.inep.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2007c. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm> Acesso em: 3 fev 2019.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 19, de 15 de maio de 2008, do **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 mai. 2008a. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/...informacao/.../3440-resolucao-cd-fnde-n-17-de-19-4-201>> Acesso em: 3 fev. 2017.

_____, Ministério da Educação. **Programa Mais Educação. Passo a passo.** Brasília: MEC, 2009b. BRASIL. Ministério da Educação. Gestão intersetorial no território. Brasília: MEC, 2009c. (Série Mais Educação).

CUNHA, Ana Paula Nobre da. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia, 2004.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 1995.

FILGUEIRAS, L. **O Neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do Modelo Econômico.** In: MASUALDO, B.; ARCEO, E. (Org.) Neoliberalismo y sectores dominantes – tendencias globales y experiencias nacionales, Buenos Aires: CLACSO, 2006a, p. 179-206. (Colección Grupos de Trabajo).

_____, **História do Plano Real.** São Paulo: Boitempo, 2006b.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. **Políticas Sociais: focalização ou universalização?** Texto para discussão 180 UFF/Economia. Niterói, p.1-11, 2005.

LENARDÃO, Elsio **A relação entre “modernização” neoliberal e práticas políticas “atrasadas” no Brasil dos anos 1990.** Revista de Sociologia e Política, vol. 16, n. 31, p. 197-214, nov. 2008.

PAIVA, Beatriz Augusto de; MATTEI, Lauro. **Notas sobre a política social no Brasil: a primeira década do século XXI.** Revista Textos & Contextos, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 175-194, jul./dez. 2009.

PARO, Vitor. **Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público.** São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, Maria Ozanira da Silva e; YAZBEK, Maria Carmelita; GIOVANNI, Geraldo di. **A política Social Brasileira no Século XXI: A prevalência dos programas de transferência de renda.** 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2008.

EDUCAÇÃO SEXUAL NO CONTEXTO DA ESCOLA

Maria Roberlange Bezerra Feitosa¹

1. INTRODUÇÃO

Este estudo disserta sobre a educação e orientação sexual no contexto da escola, esclarece nuances teóricas sobre a sexualidade no contexto dos parâmetros curriculares nacionais e problematiza se é importante a educação sexual ser tratada como objeto de ensino na escola? Se justifica o estudo na compreensão de que a escola deve fomentar a educação sexual para evitar distúrbios sociais como gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis e mazelas sociais como a AIDS.

Desta forma, inserir o estudo da Sexualidade Humana nas escolas, além de ser um dever é uma necessidade, considerando que a descoberta da sexualidade constitui a autoidentidade do indivíduo. Para isso, a escola como sendo a instituição que mais reflete as regras sociais tem papel preponderante na formação do ser humano, o que a obriga disponibilizar a sua clientela temas que digam respeito ao cotidiano dos alunos.

É um estudo consolidado com artigo de revisão, fundamentado em pesquisa bibliográfica a partir de fontes já publicadas, sob interpretação, análise e argumentação diante das informações advindas destas fontes.

Objetiva-se de modo geral no estudo defender a orientação sexual estar em meio as metodologias de ensino no contexto escolar. Se busca compreender as nuances teóricas que postulam a escola deva ser promotora da educação sexual, com base em orientações preventivas para evitar distúrbios que possam serem gerados em seu próprio meio educacional.

De modo específico se objetiva compreender a influência das mídias sobre os jovens e como isso provoca o fomento à sexualidade precoce entre os jovens, até mesmo em meio ao contexto escolar.

É um estudo que tem sua inserção na área da didática do ensino e pode ser mais bem desenvolvido nas áreas do currículo escolar, mídias e educação e

¹ Pós- graduada em Língua portuguesa pela faculdade FACINTER. E-mail: roberlangebf@gmail.com celular: (79) 996769367

metodologias do ensino.

2. EDUCAÇÃO SEXUAL NO CONTEXTO DA ESCOLA, AÇÕES E PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

No Brasil, segundo dados do Ministério da Saúde, em 2015, foram cerca de 574 mil crianças nascidas vivas de mães entre 10 e 19 anos. Em todo o mundo, uma em cada cinco mulheres será mãe antes de terminar a adolescência. Os dados são do Sistema de Informação sobre Nascidos Vivos, do Ministério da Saúde, divulgado este ano, e do relatório Maternidade precoce: enfrentando o desafio da gravidez na adolescência, do Fundo de População das Nações Unidas, de 2013.

Segundo o relatório, a taxa de natalidade das adolescentes brasileiras entre 15 e 19 anos foi de 71 em cada mil, não tão distante assim do Afeganistão, de 90 em cada mil, país muçulmano onde ainda é tradição casar cedo as meninas. Na França, o número ficou em 12 para cada mil.

Apesar de a taxa de fecundidade no Brasil estar abaixo da média mundial, na faixa etária entre 10 a 19 anos de idade essa média é elevada, diz Anna Cunha, oficial das Nações Unidas.

A gravidez precoce tem consequências sérias para a vida das jovens e para o país. Segundo especialistas, além de riscos para a mãe e o bebê, a gestação precoce leva as jovens a enfrentar conflitos psicológicos e familiares, abandonar os estudos e ter maior dificuldade para se encaixar no mercado de trabalho.

Apesar de ocorrer em diferentes grupos, os estudos demonstram que a gravidez na adolescência está relacionada a baixa renda, déficit de escolaridade e poucas perspectivas intelectuais, sociais e profissionais. Além da vulnerabilidade social, a saúde da jovem grávida também fica ameaçada.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, em Brasil (1990), considera-se criança a pessoa até 12 anos incompletos, e adolescente entre 12 e 18 anos.

No caso de sexo com crianças ou adolescentes abaixo da idade de consentimento (no Brasil essa idade é 14 anos), o abuso sexual é legalmente presumido como ato criminoso, independentemente de ter havido ou não violência quando o parceiro for maior de 18 anos.

O Código Penal Brasileiro define como estupro de vulnerável “o ato de ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 anos”. A pena para esse crime é reclusão de 8 a 15 anos. Uma das consequências que degradam aos jovens imaturos e sem estabilidade social, que advém da falta de educação sexual é a gravidez precoce.

De acordo com o Ministério da Saúde, entre as causas mais prováveis para a gravidez em adolescentes estão, a atividade sexual precoce; falta de comunicação em casa; estrutura familiar; questões psicológicas; maior exposição à banalização sexual; influência de amigos e conteúdos midiáticos; falta de informação a respeito dos contraceptivos; inconsequência e violência sexual, etc.

Segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde), a atividade sexual precoce entre os adolescentes está relacionada ao contexto familiar, onde os próprios pais possuem históricos semelhantes. A ausência do conservadorismo, a independência desmedida, a falta de cumplicidade e a vergonha de abordar assuntos sexuais em momentos de reunião familiar, são fatores que implicam consideravelmente neste aspecto.

Quando não há jogo de cintura para equilibrar os limites impostos aos filhos, o início de transtornos familiares torna-se bastante eminente. Deixar por conta exclusiva deles o acesso à locais impróprios, em horários inadequados, acompanhados de pessoas que os influenciem negativamente, sem orientação, os deixam vulneráveis às tentações mundanas.

A falta de aproximação quebra uma barreira de segurança entre pais e filhos. O excesso dela e a invasão de privacidade, também. As iniciativas tomadas em casa devem ser feitas com muito bom senso. Vasculhar gavetas, mochilas e roupas em busca de indícios de atividade sexual não é uma atitude aconselhável. Reprimir assuntos relacionados à sexualidade do adolescente faz com que apareça um distanciamento maior entre os dois lados.

Assim, para não ter constrangimento de ambas as partes, as conversas sobre o assunto devem ser tratadas de maneira natural e sutil, sem uma postura ditatorial ou investigativa. O pai que exerce o papel de amigo é um conselheiro mais ativo e menos preocupado com os relacionamentos do filho. Ele passa a representar um “modelo” de vida a ser seguido, onde todos os questionamentos podem ser esclarecidos e a confiança é mais presente.

Os fatores descritos acima, causas, consequências e perspectivas justificam a educação sexual ser uma bandeira defendida em ser promulgado no âmbito da escola com aceitação familiar e de certo modo como apoio de toda a conjuntura escolar.

3. EDUCAÇÃO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Educação se refere a um conjunto de valores éticos, de comportamentos, ensinamentos e ideologias, que são transmitidos pela família e ambiente social, inclusive com influências da cultura, da mídia (rádio, TV, revistas etc.), e dos amigos da escola.

Educação Sexual é um conjunto de informações desenvolvidas de forma assistemática sobre a sexualidade. Logo, esta deve ser realizada pela união das diversas instituições educativas, como escola, família e instituição religiosa. Todos nós somos educadores sexuais; assim, todas as pessoas são educadas sexualmente.

Suplicy (SUPLICY, et al, 1998, apud RIBEIRO, 1993, p. 22), coloca o que seria educação sexual:

Educação Sexual começa no útero da mãe e só termina com a morte. É um processo ininterrupto, e é através dela que vamos formando a nossa opinião, desfazendo-nos de coisas que ficaram superadas dentro de nós e, ao mesmo tempo, transformando nosso pensamento.

Por outro lado, a Orientação Sexual, conforme colocada nos Parâmetros Curriculares Nacionais permite apenas discussões de questões polêmicas como masturbação, namoro e homossexualidade.

Além disso, ainda pode ser definida também como um processo de intervenção sistematizado, planejado e intencional, na expectativa de promover o espaço de acolhimento e reflexão das dúvidas, valores, atitudes, informações, posturas, contribuindo para a vivência da sexualidade de forma responsável e prazerosa (SUPLICY et al., 1998, p. 49).

Orientar é partir de um comportamento, por isso os PCN's em (BRASIL, 1998, p. 299) usam o termo "Orientação Sexual" por não ser responsabilidade da escola doutrinar a sexualidade da criança. Eles propõem a orientação sexual inclusa no projeto educativo, deixando claro que esta não tem caráter de aconselhamento individual nem psicoterapêutico.

Segundo Suplicy et al. (1998, p.8):

A Orientação Sexual é um processo formal e sistemático que se propõe a preencher lacunas de informações, erradicar tabus, preconceitos e abrir discussões sobre as emoções e valores que impedem o uso dos conhecimentos na área da sexualidade (SUPLICY et al.1998, p.8).

Os PCN's (1998) pretendem mostrar que o trabalho de orientação sexual, portanto, não se restringe apenas a uma mera informação reprodutiva ou preventiva, pois de acordo com Santos (2001), a sexualidade tem uma dimensão histórica, cultural, ética e política que abrange todo o ser: corpo e espírito, razão e emoção, podendo expressar-se de diversas formas: carícias, beijos, abraços, olhares.

De acordo com Ribeiro (1990), essa orientação sexual também pode ser realizada por outras instituições que não a escola, como os orfanatos, creches, comunidades, associações de bairro e sindicatos.

Verifica-se que o tema sexualidade faz parte do dia-dia dos adolescentes. Está presente em diversos espaços escolares, é evidenciado em conversas entre meninos e meninas, está presente em músicas, programas de televisão, festas etc.

O referido tema deve ser abordado em sala de aula por professores capacitados. Recentemente o tema Sexualidade foi instituído nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em tema transversal. Evidenciou-se que quanto maior a escolaridade, menor a fecundidade e maior a proteção contra doenças sexualmente transmissíveis. A escola é um instrumento veiculador de informações sobre formas de prevenções. Chega-se ao ponto de afirmar que quanto menor a instrução maior a taxa de gravidez entre adolescentes.

Além da família, a escola exerce um importante papel na sexualidade da criança, orientando-a no dia-a-dia. Porém, para educar é preciso que o educador esteja preparado para tal tarefa.

Ao atuar como profissional na área de orientação sexual, o educador deve ter discernimento para não transmitir valores pessoais, crenças e opiniões como verdades absolutas, sendo assim ele precisa ser consciente de seus atos. É necessário que haja uma relação de confiança entre professor e aluno.

No sentido mais amplo, a sexualidade está ligada a promoção da saúde. Com o advento da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida - AIDS, observou-se a carência dessa ação, visto que a incidência de Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST pode estar relacionada à desinformação sobre a educação sexual, desta maneira, a escola precisa ensinar que educação sexual não significa apenas obter informações sobre sexo.

Significa também, pela educação sexual na escola, os professores e diretores elaborarem projetos que busquem trabalhar valores, atitudes e comportamentos de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e orientação sexual generalizada.

O trabalho sistemático de orientação sexual dentro da escola tem como finalidade proteger através da informação; articula-se, portanto, com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes.

A existência desse trabalho possibilita também a realização de ações preventivas às doenças sexualmente transmissíveis como, por exemplo, a AIDS de forma mais eficaz. O trabalho de orientação sexual também contribui para a prevenção de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada.

Trabalhar sexualidade em sala de aula não é uma tarefa restrita ao professor de biologia ou de religião, é uma missão que deve ser levada a cabo por todas as pessoas que compõem o ambiente escolar. A escola tem a responsabilidade de formar o cidadão em todas as áreas, inclusive nas que dizem respeito à sua maturação afetivo sexual.

O trabalho de orientação sexual compreende a ação da escola como complemento à educação dada pela família. Assim a escola deverá informar os familiares dos alunos sobre a inclusão de conteúdos de orientação sexual na proposta curricular e explicitar os princípios norteadores da proposta. O diálogo entre escola e família deverá se dar de todas as formas pertinentes a essa relação. Segundo Teles (1992),

“Os professores encarregados de educação sexual na escola devem ter autenticidade, empatia e respeito. Se o lar está falhando neste campo, cabe à escola preencher lacunas de informações, erradicar preconceitos e possibilitar as discussões das emoções e valores” (TELES, 1992, p. 44).

De acordo com o PCN em Brasil (1988) –sobre orientação sexual, as escolas que tiveram bons resultados com a educação sexual relatam resultados como aumento do rendimento escolar, devido ao alívio de tensão e preocupação com questões da sexualidade e aumento da solidariedade e do respeito entre os alunos.

Daí a importância de a escola trabalhar sistematicamente a questão da sexualidade, abrindo espaço para o diálogo e envolvendo todos no processo de conscientização e responsabilidade individual dos mesmos sobre a temática.

Teles (1992) trata dessa questão indicando que, independente de se apresentar de forma manifesta ou explícita, ou de compor o conteúdo de algum projeto de educação sexual, as sexualidades transitam pelos espaços escolares à medida que ela é parte constituinte das identidades dos agentes sociais que frequentam esse espaço. Portanto deve ser aceita e promulgada junto a família e com a colaboração desta junto a escola.

Essa temática ainda está muito associada a preconceitos, tabus, crenças ou valores singulares. Será desmitificada por meio do diálogo, da reflexão e da possibilidade de reconstruir as informações, pautando-se sempre pelo respeito a si próprio e ao outro, que o aluno conseguirá transformar e/ou reafirmar concepções e princípios, construindo de maneira significativa seu próprio código de valores.

De acordo com Laura Muller (2016), sexóloga: “A educação sexual precisa ser uma ação conjunta entre família, escola e sociedade”. Portanto, é imprescindível, principalmente junto aos adolescentes, que a educação sexual no contexto da escola tenha a participação da família.

4. O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO SEXUAL

Souza (2002) falando dos PCN's (1998) lembra o valor da educação sexual e que ela é dada primeiramente pelos pais, tanto de forma verbal e não verbal, com gestos e atitudes, informando a criança o que é ser homem ou mulher, esposa ou marido. Esse documento também nos chama a atenção à contribuição que a Orientação sexual traz para o conhecimento e valorização dos direitos sexuais e reprodutivos.

Por causa de valores deturpados na concepção de algumas famílias, que são transmitidos pela TV, que a escola deve estar atenta, pois ao abordar princípios básicos de moral, ela irá auxiliar o aluno a ter um ponto de referência para a construção da sua identidade.

À família e à escola cabe a função de guiar a criança aos caminhos que querem que ela siga. Mas, para isso, a participação da família na escola e a formação dos professores são fundamentais.

Saito e Leal (2002), afirmam que a orientação sexual oferecida pela escola aborde com as crianças e os adolescentes as repercussões, das mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pela demais instituições da sociedade. Trata-

se de oferecer lacunas nas informações que as crianças e os adolescentes já possuem e, principalmente criar a possibilidade de criar opiniões a respeito do que lhes é apresentado.

De acordo com Saito e Leal (2002), a sexualidade é um tema mais amplo e complexo do que se imagina. Ela é uma característica básica que surge em nós desde a primeira infância, e apesar de ser algo real, os tabus e mitos sobre ela a tornam cada vez mais distante das nossas conversas. A partir de então, a sexualidade torna-se um assunto velado e proibido, principalmente nas escolas e nos lares, e enquanto isso, as novas gerações sofrem por falta de informação.

A ausência de informação referente a sexualidade faz com que alguns índices atinjam um nível cada vez mais alto. Aumentam o número de pessoas com doenças sexualmente transmissíveis e a quantidade de adolescentes grávidas sem nenhum tipo de planejamento. Isso sem falar no prejuízo sofrido em questões mais subjetivas, como por exemplo as “relações de gênero”, violência sexual, dentre outras.

A sociedade como um todo deveria se envolver diretamente na transmissão de informações e conhecimentos referentes a sexualidade, mas isso não acontecerá enquanto os principais núcleos de ensino não se mobilizarem para implantar de forma clara e consistente a educação sexual dentro de seus contextos. As escolas e os lares têm maiores responsabilidades diante dessa realidade.

Assim como, os professores devem estar preparados, os pais devem estar alerta ao que está sendo passado para poderem confiar e dar continuidade ao diálogo que é tão importante principalmente na família.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de nº 4.024/61 mostra alguns indicativos relacionados à sexualidade quando traz no seu Art. 1º “o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem”, “o desenvolvimento integral da personalidade humana” [...], “a condenação a qualquer tratamento desigual” (BRASIL, 1961, p. 1).

Já a LDB de Nº 5.692/71 (BRASIL, 1971, p.1) traz no seu Art. 1º que “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, [...] e preparo para o exercício consciente da cidadania”. É esta LDB que torna obrigatória a inclusão de Programas de Saúde nos currículos do Ensino Fundamental e Médio. Porém, não há orientações se deverá constituir-se em

disciplina 8 específica ou se apenas os conteúdos deverão ser incluídos em outras disciplinas, tais como Ciências, Biologia, Educação Física. Cabendo então, às escolas decidirem. Se percebe a educação sexual estar presente nas diretrizes da educação brasileira, antes da ditadura militar.

O MEC através da Secretaria de Projetos Educacionais Especiais (SEPESPE) publica, em 1994, as Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade. Inserido nessa secretaria está o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), instituído pela Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993, cujo objetivo é promover a Educação Preventiva Integral (EPI).

Para tanto, são criadas diretrizes que apontam qual o caminho a seguir para a promoção e a prevenção à saúde, principalmente, a sexual e a reprodutiva.

O PRONAICA aponta alguns encaminhamentos para o desenvolvimento de um Programa de Educação Sexual.

Conforme a LDB n. 9.394/96, atualmente, com 16 anos, traz no Art. 2º que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania” [...]. O Art. 3º traz os princípios nos quais o ensino deverá se basear, dentre eles, o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996, p. 1).

Diante dos pressupostos quatro importantes tarefas devem ser desempenhadas pelos professores e pela escola em relação à Educação Sexual.

É preciso ensinar temas básicos de forma contínua ou específica. Nisto a escola tem por obrigação falar sobre temas básicos relacionados à sexualidade. A escola é um importante agente de mudanças na sociedade e é o único lugar em que muitas crianças, adolescentes e jovens irão ouvir sobre esse assunto. O mesmo deve ser apresentado de forma simples, clara e respeitando a cada idade, maturidade e realidade.

Se convém promover uma boa reflexão na orientação sexual, pois não basta apresentar a informação, tem que também gerar reflexão. A Educação Sexual de qualidade promove constantes reflexões sobre temas coletivos e individuais referentes à sexualidade. É a partir dessas reflexões que o indivíduo se torna apto para escolher quais decisões irá tomar.

É preciso oferecer ajuda, sempre que necessário, mesmo assim é provável que ainda assim alguns dos alunos façam escolhas equivocadas, e em casos mais

graves, como abusos sexuais e gravidez na adolescência, é necessário que eles encontrem confiança na figura do educador. A escola precisa estar sempre a postos para ajudar os alunos que estão passando por algum tipo de dificuldade relacionado ao tema da sexualidade.

Junto a escola se deve reforçar a noção de limites, como didática, na orientação se deve imputar conceitos de se estabelecer regras, limites e possibilidades para o exercício da sexualidade é função das famílias, mas também pode ser função das escolas, principalmente se tratando do ambiente escolar. Transmitir e estipular noções de limites para os alunos os ajudará em diversas áreas das suas vidas.

O limite é essencial para o desenvolvimento humano. O papel dos pais diante da Educação Sexual. Lembrando que ambos, pais e escola, precisam andar lado a lado sempre que possível. Com estas concepções se pode pensar em adotar a educação sexual, não somente como tema transversal, mas nos próprios currículos escolares dada a autonomia da escola.

5. ORIENTAÇÃO SEXUAL NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Para (SARCRISTÁN, 2000, p.17) os currículos “[...] são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

Dessa forma, o currículo representa, oficialmente, o instrumento contendo métodos e medidas a serem realizadas por professores/as que atendam as demandas do poder hegemônico.

Para Ferreira (2008), discutir sexualidade no cotidiano escolar configura-se como um processo de construção de uma educação multicultural. Somente um currículo multicultural, que considere a diversidade sociocultural na constituição da cultura escolar e da produção do saber científico no processo de ensino e aprendizagem possibilitará a desconstrução do caráter homogeneizador, fragmentador e reducionista da prática escolar, favorecendo uma educação antidiscriminatória, portanto libertadora ou emancipatória.

Com a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, oficializa-se a

proposta do trabalho pedagógico acerca da orientação sexual, com a sua introdução como Tema Transversal no currículo oficial, configurando-se em um novo desafio para as escolas e seus profissionais, visto que, a partir de então, a responsabilidade da discussão sobre a sexualidade é atribuída também à escola.

A perspectiva metodológica orientadora da proposta é o tratamento das temáticas sociais na escola sob a ótica da transversalidade, perpassando o conjunto das matérias curriculares. “Todas as disciplinas tratariam, de acordo com sua área do conhecimento, dos temas transversais” (NUNES e SILVA, 2000, p. 63).

O objetivo da transversalidade da orientação sexual seria, então, romper com a característica apenas biológica direcionada a esta, sobretudo nas aulas de ciências e com recortes reduzidos e limitados.

No entanto, o conceito de transversalidade dos PCNS ainda não foi apropriado pelos professores, pois ainda habita entre os mesmos a aceção de que a sexualidade é conteúdo de ciências.

A escola precisa ser entendida como uma instância envolvida na produção de identidades sexuais e com a validação de determinadas formas de viver as sexualidades. Tal postura afinasse com as ideias de Ribeiro e Ribeiro (2007), ao afirmarem que:

[...] torna-se importante focalizarmos os processos escolares envolvidos com a naturalização de diferenças e desigualdades sociais, nesses domínios... A compreensão de natural, muitas vezes compartilhada na escola, exclui o caráter de construção das identidades sociais, da multiplicidade, da provisoriedade e da contingência do humano, bem como dos aspectos históricos, sociais, culturais e políticos que envolvem a produção dos discursos em educação (RIBEIRO; RIBEIRO, 2007p. 229).

Corroborando com a citação acima, os professores e as professoras, muitas vezes, não conseguem inserir questões relacionadas à sexualidade em suas práticas didático-pedagógicas e ignoram situações em sala de aula que suscitam amplas discussões sobre essa temática.

Situações essas que foram incorporadas pela sociedade como algo natural e que excluem a expressão das múltiplas identidades socioculturais, favorecendo para a desvalorização e a manutenção das desigualdades.

6. A MÍDIA NA CONSTRUÇÃO DE PRINCÍPIOS E VALORES QUE FOMENTAM A SEXUALIDADE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

O acesso à televisão, por parte da criança, tem se tornado cada vez maior e mais intenso. Esse acesso é explicado por alguns estudiosos de uma forma que nos faz entender os fatores pelos quais tem se aumentado esse tempo e essa intensidade da criança em frente à TV.

Nos estudos de Souza (2008) foi comprovado que “crianças de seis a dez anos de idade passam cerca de 23 horas semanais diante do aparelho de TV, um hábito longe de ser educativo. Esse estudo mostra a falta de uma atividade complementar, além da escola, para a criança. Muitas adotam a televisão como suas companheiras, suas amigas e até mesmo suas cuidadoras.

A autora Hália Paulivem, (SOUZA, 2005, p. 28) menciona esse argumento relatando que os pais “ [...] tornam a televisão uma babá eletrônica das crianças, que passam a ficar horas e horas inativas, quietas, sentadas ou deitadas na frente do aparelho, sem atividades lúdicas, motoras e sociais”.

Levando isso em consideração, não devemos esquecer que esse aparelho está contribuindo para o surgimento de sérios problemas psicológicos e sociais na criança, pois não se movimentam, não conhecem coisas e nem pessoas novas, muito menos interagem com seus pares.

Assim, a TV vem se tornando parte integrante da família, como se fosse um parente, às vezes até mais, se contássemos o tempo em que ela fica acompanhada da televisão. Com relação a essa mesma discussão, Souza (SOUZA, 2002, p. 63) aponta:

A TV hoje é uma arma poderosa contra a criança, pois quando ela se relaciona intensamente com o vídeo da TV, recebe uma programação pronta, ocorrendo o monólogo, onde só a “telinha” fala. Também a interação com a TV é fria, sem vínculo afetivo, bloqueando o processo de socialização. Quanto mais horas ficar diante da TV, menor será a capacidade criativa da criança.

Contudo, dentre os principais argumentos para esse acesso excessivo à televisão, o mais relevante é a desarticulação dos horários dos Colégios das crianças com os horários dos trabalhos dos pais, que acabam “deixando seus filhos em casa sozinhos ou com irmãos mais velhos ou até mesmo vigiados de longe por vizinhos.” (PINTO, 2012, p. 17).

Desse modo, elas ficam à mercê dos conteúdos televisivos, sem qualquer aparato por parte de um adulto que possa ajudá-la na construção de ideias críticas diante à televisão.

Aqui, cabe ressaltar que para que não haja então uma aprendizagem errada por parte das crianças acerca dos conteúdos da TV, “[...] é necessário que na ausência dos pais regulando o que seus filhos devem ou não assistir, estes abordem com suas crianças temas como sexualidade e violência.” (FERREIRA; SOUZA, 2008, p. 6).

Pode a televisão formar a identidade dessa criança, pois a relação de dominador que a TV tem sobre o receptor- a criança- tende a fazer que ela imite comportamentos e atitudes transmitidos pelos programas e propagandas da televisão.

As crianças de hoje, ao contrário das gerações passadas, querem se vestir como adultos, comportarem-se como adultos, porém dessas atitudes elas também não são culpadas, pois é devido a “exigência” que a televisão-formadora de opinião - faz acerca da criança ideal, que deve ser a mais adulterada possível. Despertando nelas o amadurecimento precoce, engolindo algumas fases pertinentes a sua infância, como a de brincar e divertir-se (FERREIRA; SOUZA, 2008, p. 45.).

Nesse aspecto, cabe considerar juntamente com os autores Martins e Silva (1995) que quanto menos educação escolar um povo tiver, mais fácil de manipulá-los será. Assim, mostra-se muito, informa-se pouco e forma-se menos ainda. Quanto mais acesso, as pessoas menos educadas na escola, têm à televisão, mais consequências indesejadas terão no futuro. Por exemplo, as adolescentes que engravidam sem planejamento familiar.

Diante dos pressupostos acima verifica-se que não é novidade que as cenas de sexo são uma das maneiras mais eficientes de aumentar a audiência de um programa de televisão e até mesmo na internet. O que há tempos se discute é a influência dessas cenas no comportamento de crianças e adolescentes. A influência é mesmo enorme, como os pais sempre suspeitaram.

Jovens que assistem com frequência a programas com conteúdo erótico são duas vezes mais propensos à precocidade nas relações sexuais do que aqueles que não veem esse tipo de espetáculo porque os pais não permitem. É um aprendizado por imitação.

Se todo mundo está falando de sexo e fazendo sexo sem que nenhuma consequência negativa seja mostrada, o jovem pensa: Eu preciso fazer sexo também.

Os programas com cenas de sexo não apenas provocam a antecipação da primeira relação sexual como também levam os jovens a queimar etapas mais rapidamente, ou seja, passar dos beijos para carinhos mais ousados e destes para o sexo.

O surpreendente é que programas que apenas falam sobre sexo parecem ter sobre os adolescentes o mesmo efeito que aqueles que exibem cenas eróticas e o impacto da televisão e internet é grande, e mesmo uma pequena redução na quantidade de sexo que é mostrada poderia ter um efeito substancial no comportamento dos jovens.

É importante que os pais saibam o que o filho vê na televisão ou o que estão acessando na internet. Proibir o jovem de assistir a determinados programas pode, contudo, não ser a melhor saída.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema sexualidade faz parte da rotina dos adolescentes. Estes sempre estão em meio a escola. Portanto cabe a própria escola tratar dessa temática em forma de orientação sexual e não desprezar em seus currículos essa temática.

Pela falta de educação sexual, podem ocorrer fecundidade em menores de idade. A gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis e vulnerabilidades diversas podem ocorrer de acordo com a falta de prevenção nesta área.

A família exerce um importante papel na prevenção que toca a desorientação sexual. Também em se somar junto a escola, para compreender projetos e fomentar o apoio a educação sexual. Neste sentido, a família e a escola exercem um importante papel na sexualidade da criança, orientando-a no dia-a-dia. Porém, para educar é preciso que o educador esteja preparado para tal tarefa. Ao atuar como profissional na área de orientação sexual, o educador deve ter discernimento para não transmitir valores pessoais, crenças e opiniões como verdades absolutas, sendo assim ele precisa ser consciente de seus atos. É necessário que haja uma relação de confiança entre professor e aluno.

Conclui-se que desta forma, inserir o estudo da Sexualidade Humana nas escolas, além de ser um dever é uma necessidade, considerando que a descoberta da sexualidade constitui a auto identidade do indivíduo. Para isso, a escola como sendo a instituição que mais reflete as regras sociais tem papel preponderante na formação do ser humano, o que a obriga disponibilizar a sua clientela temas que digam respeito ao cotidiano dos alunos.

8. REFERÊNCIAS

BRASIL, 1998. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Os temas transversais**. MEC-SEF, Brasília, 1998.

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

_____. **BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (20 de dezembro de 1971).

_____. **Estatuto Da Criança e Do Adolescente** (1990 Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

FERREIRA, Petrucio de Lima; SOUZA, Josiane Carla Medeiros de. A influência televisiva no cotidiano infantil: a recepção de conteúdos audiovisuais. In: **Congresso De Ciências Da Comunicação Na Região Nordeste**, 10. São Luis, MA, de 12 a 14 de junho de 2008. Anais. São Luis: UFMA, 2008.

MARTINS, Lucas. **Métodos anticoncepcionais**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/sexualidade/metodos-anticoncepcionais/>>. Acesso em: 22/04/2018.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

PINTO, Tais Rinali de Carvalho. **Freud-Coleção Guias da Psicanálise**. Vol.1. São Paulo: Editora Escala 2012.

RIBEIRO, M. **Educação sexual: novas ideias, novas conquistas**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ermani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352p.

SAITO, M. I.; LEAL, M.M. SILVA LEVE. **A Confiabilidade no atendimento à saúde de adolescentes: princípios éticos**. Pediatría (São Paulo) 2002.

SANTOS. Marluce Alves dos. **Orientação sexual no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental: uma realidade distante?**. 2001. 60f. Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001..

SOUSA, Ana Paula de; JOSÉ FILHO, Mário. **A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional**. Revista Iberoamericana de Educación, n. 44/7, Enero, 2008. Disponível em: .Acessoem:<
www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/.../GISELE%20JULIANI%20DOMINGUES%20.pdf
>10 abr. 2008.

SOUZA, HáliaPauliv de. **Convivendo com seu sexo: pais e professores**. São Paulo. Ed. Paulinas,2005.

_____,**Sexo, energia presente em casa e na escola**. São Paulo. Ed. Paulinas, 2002.

SUPLICY, Marta et al. **Sexo se aprende na escola**. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

AMAMENTAÇÃO EM PÚBLICO: DIREITO ALIMENTAR INFANTIL OU RESTRIÇÃO PÚBLICA?

Marília de Jesus Oliveira

1. INTRODUÇÃO

Uma questão polêmica que paira na sociedade, sobre o tema “Amamentação”, atualmente mulheres, mães, homens, políticos tem se debruçados em diversos debates sobre o ato de amamentar em locais público e aberto. Alguma dessas mães tem sido “repreendida” por populares, pelo fato de estar realizando o simples ato de amamentar seu filho em local público, onde para aqueles diziam que tal ato deve ser realizado em “local restrito e adequado”.

Amamentar ou aleitamento materno é o ato de alimentação para os bebês e para as crianças pequenas que tem como sua principal fonte de vida o leite, que é produzido pelas mamas de uma mulher que nem sempre é a sua genitora. O amamentar é recomendado e protegido pelos profissionais de saúde há muitos anos, muito tem se feito para instigar e incentivar a amamentação desde o primeiro sopro de vida até aos 2 anos de idade ou mais da criança, e que tal aleitamento deve ser continuado e com a frequência e quantidade da necessidade que o bebê desejar.

Por que amamentar? Por que o leite materno é o único alimento capaz de suprir as necessidades alimentícias dos bebês, além do que é o único alimento capaz de segurar o sopro de vida, pois alimenta o infante, e nele contém defesas orgânicas capaz de proteger as crianças de diversas doenças infantis inclusive possui elementos patogênicos, elementos estes que possibilita o aumento da imunidade infantil.

Com a promulgação da Constituição de 1988, o constitucionalista se preocupou em trazer garantias aos direitos humanos, sendo um deles cláusula pétreas que é o direito à vida, buscando enfatizar os direitos das minorias em especial as classes sociais média e a classe baixa. Em complementação o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA trata de detalhadamente tais direitos como forma de necessidade.

O leite materno, nada mais é para os bebês o direito de continuar a viver. O ECA procura sempre proteger e resguardar os direitos do menor, para a referida Lei em primeiro lugar vem os direitos da criança que sempre prepondera sobre qualquer outro direito de outra pessoa inclusive da mãe. Trada tal Lei que o ato de amamentar é uma forma de suprir a necessidade de alimentação da criança.

A aceitação universal da amamentação em local público é uma questão de cultura, de tradição, mais do que um aspecto inerente aos direitos dos filhos e das mães em amamentar.

O aleitamento materno é inserido através da cultura dentro sociedade, essa prática é transmitida de geração a geração, e a amamentação transforma-se em um ato comum e sua importância torna-se maior do que qualquer “pré” conceito. A aceitação universal do ato da amamentação deve ser um fato superior a questão de tradição, pelo conhecimento vantagens que o leite materno leva para a criança.

Um fator muito importante para a amamentação é a criação de norma específica sobre o aleitamento materno, que deve fazer parte da formação dos profissionais de saúde, para que estes também tenham o domínio do que é o amamentar em proteção da Lei, e assim poder ajudar as mães ainda na maternidade, nas primeiras horas de vida da criança e principalmente nas primeiras mamadas.

Além de estes profissionais ensinarem melhor como manter a lactação, mesmo se estas mães necessitarem a serem separadas de seus filhos por algum motivo, estas deve mantê-la ativa. E nenhum outro alimento ou bebida deve ser dado ao recém-nascido, além do leite-materno, a não ser que seja prescrito pelo médico, quando possível sempre incentivar o alojamento mãe e filho e que o bebê permaneça junto à genitora 24 horas por dia, e não dar bico artificial ou chupeta a criança que é amamentada diretamente no peito.

Cumprem ressaltar, que não há leite materno fraco, autores falam sobre leite maduro, ou seja, o leite próprio para alimentar a criança este apresenta composição mais estável a partir do 15º dia após o parto. O leite materno é capaz de suprir todas as vitaminas que o bebê necessita. O aleitamento materno, não é só um simples ato de alimentar, é um momento único, especial e imprescindível para mãe e filho. É um fato que envolve além da alimentação, muito amor e dedicação, inclui também fatores fisiológicos, ambientais e emocionais.

2. A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A INFÂNCIA

O tema sobre o ato de amamentação em locais públicos, já vem sendo trabalhado direito e indiretamente principalmente nas câmaras de vereadores e dos Deputados, resultando destes debates algumas Leis específicas que começam a punir diretamente pelo o crime de discriminação do ato de alimentar.

Há quem defenda que o estabelecimento é uma propriedade privada, e sendo assim não pertence a entidades governamentais, baseando-se no autor Flávio Tartuce (2014), trata estabelecimento como propriedade privada, assim a instituição "assegura ao seu titular diversos poderes, como usar, gozar e dispor de um item ou espaço, de modo absoluto, exclusivo e perene" se vê no direito de reprimir e estabelecer locais para que as mães realizem a alimentação de seu bebê.

O direito de propriedade sempre foi um objeto de estudo de diversos civilista das mais diversas gerações de doutrinadores. Esse direito de posse da propriedade privada tão bem explicitado pelo civilista Clóvis Beviláqua, que conceitua "a propriedade como sendo o poder assegurado pelo grupo social à utilização dos bens da vida física e moral".

Assim, a mãe ao usar uma propriedade privada de uso público tem como direito em relação aquele espaço que ela está utilizando para amamentar seu filho, pois se trata de um direito fundamental, protegido no art. 5º, XXII da Constituição Federal.

Há de se estabelecer a diferença ente espaço privado, espaço público e espaço privado de uso público. O espaço público é de uso e posse comum a todos. O espaço privado são todos os espaços que tem a propriedade privada. Já o espaço privado de uso público é o que traz maior impacto ao nosso estudo, é o caso, por exemplo, dos Shoppings, Câmaras Legislativas e restaurantes, onde está ocorrendo as mais diversas formas de recriminação para com as mães que estão amamentando.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu artigo 17 trata que "todo indivíduo tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros e que ninguém será arbitrariamente privado da sua propriedade", motivo pelo qual se tenta hostilizar mães que amamentam em locais de uso público em estabelecimentos privados.

O tema trabalhado vem sendo tratado em diversas Câmaras Legislativas do país, como também nas Cortes Interamericana de Direito, trabalhado em cima do direito de espaço privado, espaço público e espaço privado de uso público.

A discriminação do ato de amamentar é uma agressão violenta que não deixa marcas aparente, ou seja, visíveis no corpo da vítima. Tais vítimas não tem etnia, idade ou condição social, é um tipo de violência que atinge a todos. Suas consequências são muitas e complexas, além de afetar o psicológico daquela que sofre, ou seja, prejudica a autoestima da vítima.

Ocorria violência contra a mulher, que era considerada até pouco tempo, como corriqueira e natural nas relações familiares em virtude da submissão que havia sobre as mulheres. O artigo 7º da Lei Maria da Penha, descreve muito bem sobre certos constrangimentos, ridicularização e perseguição, entre outras ações causadoras de danos emocionais. Senão vejamos especialmente o inciso II:

II – **a violência física**, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise desagradar ou **controlar suas ações, comportamentos**, crenças e decisões, **mediante** ameaça, **constrangimento, humilhação**, manipulação, isolamento, vigilância consoante, perseguição contumaz, **insulto**, chantagem, **ridicularização**, exploração e limitação do direito de ir e vir, ou de qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; (grifo nosso).

Os grifos no artigo descrito acima tratam alguns tipos de crimes que diversas mulheres vêm passando ao tentar amamentar seus filhos em lugares públicos ou privados mais de uso público, são duramente recriminadas para procurar um local “adequado” para alimentar seus filhos.

O autor Cesar e Beccaria trata o crime como reprimendas da liberdade individual, prendendo pelas convenções culturais que obrigam a prisão da realização de um ato natural.

Qualquer Lei que não estiver fundada nessa base achará sempre uma resistência que a constrangerá a ceder. Desse modo, a menor força aplicada continuamente, destrói por fim o corpo de aparência sólida, pois lhe imprimiu um movimento violento (BECCARIA, 2017, p 18).

Vivemos em uma sociedade que se diz republicana (res publica = coisa pública), mais não se poder usufruir do público sem se quer sofrer discriminação ou pressão psicológica do que tal ato é certo ou errado. Temos uma sociedade titularizada como democrática e deve se organizar de acordo com o que preceitua a

Constituição Federal, onde está garantido o direito à cidadania como normas fundamentais de sobrevivência e cada dia mais nos deparamos com movimentos ridículos que deve ser duramente repreendida pelo conjunto da sociedade.

A Constituição Federal defende fielmente o direito à liberdade, direito a vida, direito à liberdade de expressão. Foi diante de tantos casos de discriminação do ato de amamentar em público que algumas Casas Legislativas incluíram dentre suas atividades, o debate de Projeto de Lei que visa assegurar ainda mais o direito da amamentação em locais públicos ou privados de uso público.

O Estado de São Paulo foi um dos primeiros Estados a trazer o debate para a Câmara Legislativa, sobre Projeto de Lei nº 414/2015, que visa determinação de pretensão punitiva para quem discriminar ou reprimir mulheres que estejam amamentando em quaisquer estabelecimentos “destinados a atividades comerciais, culturais, recreativas ou à prestação de serviço público ou privado” dentro dos estabelecimentos.

Todo estabelecimento localizado no Município de São Paulo deve permitir o aleitamento materno em seu interior, independentemente da existência de áreas segregadas para tal fim. Para fins desta lei, estabelecimento é um local, que pode ser fechado ou aberto, destinado à atividade de comércio, cultural, recreativa ou prestação de serviço público ou privado.

Além de sanção penal, quem pratica tal ato também está sujeito a multa pecuniária em valor fixado por Lei, e está também prevê multa em dobro para os casos de reincidência no prazo de 02 anos a depender da Lei específica aprovada em cada Estado.

Fica assegurado a criança o direito ao aleitamento materno nos estabelecimentos de uso coletivo, públicos ou privados.
Parágrafo único – Independente da existência de áreas segregadas para o aleitamento, a amamentação é o ato livre e discricionário entre mãe e filho.

Nesse mesmo caminho encontra a Câmara Federal, já está em andamento discussão de Projeto de Lei nº 514/2015, para discussão e aprovação de Lei específica para criminalizar a discriminação para com as mães que estejam em locais públicos ou privados de uso público, seguindo a Lei de alguns Estados já aprovadas prevê também multa em dobro para os casos de reincidência a partir de um determinado prazo de tempo.

Portanto, há de se observar a criminalização em desrespeito ao direito de liberdade, proteção à vida, e especialmente as sanções penais submetidas a quem

reprimir mães que estão amamentando seus filhos em estabelecimentos públicos ou privados.

3. A CONSTITUIÇÃO, OS DIREITOS HUMANOS E A INFÂNCIA NO BRASIL

A Constituição promulgada em 1988, o legislador garantiu a todos os brasileiros o direito à alimentação, e conseqüentemente o direito a amamentação, afinal esse é o principal alimento dos bebês. A Nossa Carta Magna é enfática ao determinar o direito e soberania da alimentação a todos os brasileiros.

À alimentação deve ser obrigatória, adequada e soberana para todos os brasileiros. Descrito na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948. No Brasil o desrespeito aos cidadãos obrigou no ano de 2010 aprovar a Emenda Constitucional nº 64, acima citada onde definitivamente deu a todos os cidadãos o direito à alimentação, mesmo que tal artigo constitucional não obrigatoriamente significou a garantia alimentar na prática, pois até os dias atuais ainda há um alto índice de brasileiros passando fome, isso é um grande desafio a ser enfrentado.

Não é diferente com a amamentação, afinal é uma alimentação para o bebê. A Carta Magna dá garantia à todas as mulheres o direito de amamentar seu filho especialmente nos primeiros meses de vida deste, até a mulher que trabalha fora do lar, tem garantias constitucionais para ficar mais com o seu filho durante os 6 primeiros meses, garantido a licença maternidade e ao mesmo tempo garantido o emprego à gestante e todo o período de lactação.

Não só a Constituição Federal que dá toda a garantia da lactação ao bebê, das mães que tem trabalho fora do lar, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT também vem garantir e assegurar os direitos a estas gestantes e mães tenham condições de ficar próximo ao seu filho, não só através da licença maternidade, como também a obrigação de reservar direito às creches próximas ao seu trabalho, ou até dentro de seu trabalho para que essas mulheres possam amamentar seus filhos quando da volta as suas atividades laborais.

Assim, é importante aqui ressaltar que está garantir à saúde da criança e de sua mãe, assim melhoria de vida para toda a família, é o que destaca na Declaração de Direitos Humanos, a Constituição como Lei Maior fornece apoio, incentivo, agregando valores éticos e educacionais para com o tema. E os Estados através de sua Câmara Legislativa vem regulamentado normas jurídicas para assegurar muitas

e penas como forma de recriminação para aqueles que agem com preconceitos em torno do ato de amamentar. Garantindo assim formas adequadas, estabelecendo políticas públicas de atitude educacional.

4. O ECA E O DIREITO A AMAMENTAÇÃO

Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, é a proteção destes vulneráveis pois agrupo conjunto de normas dentro do ordenamento jurídico brasileiro objetivando a melhor proteção integral, social, educacional, física, psíquica e motora da criança e do adolescente, dando maior apoio jurídico aos juízes e conselheiros tutelares pois, aplica medidas de deveres, como também traz descritos todos os direitos que tais classes vulneráveis. Com a criação do Estatuto criou-se um marco legal e regulatório para com os direitos humanos das crianças e dos adolescentes.

Assim, seguindo as Normas Constitucionais, o ECA em seu artigo 4º *caput*, assegura a criança e ao adolescente que é dever da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar o direito à vida, à alimentação e demais outros direitos. Para todos os seres humanos a vida depende da alimentação que este ingere, entretanto para o recém-nascido também lhe é garantido à vida através da alimentação, porém são dependentes da amamentação.

O aleitamento materno é defendido pela legislação brasileira o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, “é um conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente. Foi instituído em 13 de julho de 1990”.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Art. 9º O poder público, as instituições e os empregadores propiciarão condições adequadas ao aleitamento materno, inclusive aos filhos de mães submetidas a medida privativa de liberdade.

A recriminação ao ato de amamentar em público nada mais é que uma forma de preconceito que consiste na discriminação contra a mulher, contra a necessidade que o bebê está tendo naquele momento, naquele local de amamentar. Discriminam, com base em determinadas ponto de vistas sociais totalmente distorcidas da realidade brasileira, baseados em diversas vezes práticas, crenças ou culturas mitigadas, que vê o ato de aleitamento como um ato libidinoso, sensual, vulgar ou qualquer outra visão distorcida da realidade que ali está sendo refletida.

São percepções que consiste principalmente no preconceito, discriminação para com as mães, falta de educação de informação sobre o que é o ato de amamentar e qual a sua importância tanto psicológica, familiar e emocional, além de tudo ser constitucional. O ECA é uma legislação correlata, e em seus diversos artigos e incisos visam garantir sempre em primeiro lugar o direito da criança, e diretamente o direito da amamentação, independente local em que ela esteja, é um direito garantido, a sua alimentação.

Além do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT são normas adicionais a que vem afirmar baseados na Constituição, norma maior o direito, pois toda criança tem direito constituído ao aleitamento materno, a companhia de sua mãe independente de local, e, por conseguinte suas mães têm direito a amamentar seu filho, e é de obrigação do poder público, as instituições aos empregadores devem obrigatoriamente oferecer condições adequada ao aleitamento materno para toda e qualquer mulher, independentemente de cor, raça, credo ou religião, amamentar é alimentar uma criança.

5. A CLT E O DIREITO A AMAMENTAÇÃO

Outros direitos garantidos pela Consolidação das Leis do Trabalho é o direito a dois descansos especiais durante sua jornada diária de trabalho, de no mínimo meia hora cada descanso, com o intuito de alimentar seu filho, nesses intervalos, e ficar um pouco próximo a ele, conforme as recomendações médicas.

A lei vem garantida cada vez mais e com mais fibra a licença maternidade da mulher, dando a genitora mais tempo, até aproximadamente 180 dias para estar junto ao seu filho, começando ainda no oitavo mês de gestação, se a mãe preferir, isso sem nenhum prejuízo ao seu salário mensal. O que a mãe e bebê ganha com mais dias de licença maternidade?

Quanto mais a mãe consegue trabalhar ainda grávida, esta ficará mais tempo em sua casa, e consegue amamentar mais tempo, tempo este recomendado pela OMS. Algumas mães por motivos de complicações na gravidez saem mais cedo do trabalho, assim obrigatoriamente volta mais cedo ao trabalho, é recomendável que esta retire o leite e deixe armazenado para alimentar o filho nas horas em que estiver fora de casa, o importante é que o bebê seja alimentado unicamente de leite materno até no mínimo os 6 meses.

A Consolidação das Leis do Trabalho conjunto com a Constituição Federal dá a homens e mulheres direitos iguais a garantia ao emprego, então não pode ser a maternidade que faça isso mudar. A CLT em seu art. 391 *caput*, veda e proíbe a dispensa arbitrária, como também a dispensa sem justa causa da mulher trabalhadora, durante o período de gestação, como também durante o período de lactação, ou seja, desde a mulher medicamente a confirmação até os cinco meses pós-parto, a mulher tem seu emprego garantido.

É permanentemente proibido mesmo aos Sindicatos, ou aos empregadores em comum acordo com os empregados, realizarem qualquer tipo de acordo, de natureza coletiva ou acordo individual de trabalho, que restrinja, ou diminua os direitos garantidos constitucionalmente a mulher, por motivo de casamento e/ou gravidez é o que dispõe o artigo 391, parágrafo único.

O artigo, 10, inciso II, “b”, dá as mulheres e seus filhos, o direito a creche. Toda e qualquer empresa que empregam mais de trinta mulheres, que possuir idade maior de 16 anos (idade gestacional) deve obrigatoriamente reservar local apropriado para resguardar e guardar as crianças, e local que seja apropriado em que lhes garantam às empregadas ter em vigilância e dá assistência aos seus filhos no período de amamentação.

A CLT é completa e minuciosa, quanto ao direito de amamentar é garantidor em seu artigo 396, parágrafo único, pausas durante o expediente de trabalho, para aquelas mães que necessitaram por qualquer motivo ou força maior, voltar ao trabalho antes que seu filho complete 06 meses de vida a CLT vem garantir que as mulheres possam amamentar seus filhos, durante sua jornada de trabalho.

Cada mãe tem direito a duas paradas especiais em seu trabalho, fora dos descansos obrigatórios a todos os trabalhadores, cada pausa deverá conter de no mínimo meia hora, ou conforme contrato junto a empresa um tempo maior. E se a criança por motivo de saúde exigir um maior período que seis meses, poderá lhe ser

concedido ou por acordo individual e particular, ou se necessário terá o tempo dilatado por uma autoridade judicial competente, artigo 396, *caput* e parágrafo único.

Ao final a CLT vem formalizar e uniformizar como deve ser munido o local onde será destinado as mães alojarem e amamentarem seus filhos, o artigo 400, desta norma jurídica, determina que todo e qualquer local destinado a guardar as crianças, filhos das operárias, tem que ter condições mínimas e adequadas para abrigar crianças das mais diversas idades e período de crescimento, devendo conter “um berçário, uma saleta de amamentação, uma cozinha dietética e uma instalação sanitária”, esse é o mínimo descrito na Lei.

6. REFERÊNCIAS

- BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das Penas**. São Paulo: Martin Claret, 2017.
- CECCARELLI, Paulo Roberto. Sexualidade e preconceito. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, v. 3, n. 3, p. 18-37, 2000.
- COUTO, Edvaldo Souza; GOELLNER, Sivana Vilodre (Orgs.). **O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas**. Petrópolis, Vozes, 2012.
- DIAS, Maria Berenice. **União Homoafetiva: O preconceito & a justiça**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.
- GOELLENER, Silvana Vilodre. COUTO, Edvaldo Souza. **O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- NOVAIS, Denise Pasello Valente. **Discriminação da Mulher e o direito do trabalho: a proteção à promoção da igualdade**. São Paulo: LTr, 2005.
- OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de. *Desejo, preconceito e morte: assassinatos de LGBT em Sergipe, 1980 a 2010*. Paripiranga, BA: Clube de Autores, 2013.
- OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de. **Polifonias do Ódio: etnografia dos assassinatos de LGBT em Sergipe, 1980 a 2010**. Paripiranga, BA: Faculdade Ages, 2014.
- OMMATI, José Emílio Madauar. **Teoria da Constituição**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.
- RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do corpo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.
- SILVERTHON, DeeUnghaub. **Fisiologia humana: uma abordagem integrada; tradução Aline de Souza**. [et al]. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- TARTUCE, Flávio. **Direito civil**. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2016.
- TARTUCE, Flávio. **Manual de Direito Civil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2014.
- VITOLLO, Márcia Regina. **Nutrição: da gestação ao envelhecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rubio, 2015.

PODER DISCRICIONÁRIO MUNICIPAL E O AFASTAMENTO DOCENTE PARA CURSAR MESTRADO

Ozanito Vieira dos Santos

1. INTRODUÇÃO

Este estudo discorre sobre a o poder discricionário municipal e autorização para cursar mestrado que é conferido pela LDB, pelos estatutos municipais e Estaduais e está dependente da gestão municipal, da secretaria de educação, estadual e/ou municipal, bem como por muitas vezes de pleitos judiciais que tratam do gozo deste direito. Em seu objetivo o estudo busca compreender o limite do poder discricionário municipal em conceder aos professores o afastamento integral e remunerado para cursar mestrado e/ou doutorado em nível stricto sensu. Sobre isto se questiona haver justa aplicação do afastamento docente para cursar mestrado e/ou doutorado?

Justifica-se esta pesquisa por entender que sobre essa discussão, não há epistemologias, apenas leis e estatutos que no âmbito municipal, estadual e Federal tratam do assunto. Neste aspecto, consolidando as inferências teóricas sobre o poder discricionário e poder vinculado em que se fundamentam a tutela municipal em conceder ou não o afastamento, este artigo se consigna como um artigo original e em sua égide teórica se perfaz apenas inferências que justificam o score legal em que se pautam os gestores para delegar ou negar o afastamento.

O presente trabalho objetiva especificamente compreender pressupostos do poder discricionário e sua aplicabilidade para justificar concessão no não ao afastamento docente para cursar mestrado e ou doutorado. Objetiva-se ainda validar que a qualidade da educação é condicionada entre outros aspectos pelo nível de seus professores, portanto negar o afastamento é desqualificar a educação.

Portanto, é um estudo que está vinculado ao direito constitucional, ao direito educacional e perpassa áreas da formação e qualificação docente em nível stricto sensu. Em suas principais ponderações o estudo consolida a argumentação de que a discricionalidade dos gestores municipais, ora mesmo na tutela de conceder ou não ao afastamento, ao negá-lo não se coadunam com o que está prescrito na Lei de Diretrizes de Bases Nacional da educação brasileira, nem com o que é prescrito

na maioria dos estatutos do magistério que enquadram nesta legislação.

2. O MUNICÍPIO E PODER DESCRICIONÁRIO PARA O AFASTAMENTO DOCENTE DURANTE O MESTRADO STRICTO SENSU

Associadas aos dispostos legislativos presentes na esfera da União, separadas da tradicional Lei de Diretrizes e Bases, LDB, aliás, antes desta, entre as legislações educacionais Federais, estão duas Leis significativas, as quais dão origem ao afastamento docente, e sua inclusão, do modo como estão no corpo jurídico da maioria dos estatutos dos professores municipais do Estado de Sergipe:

Uma é o Decreto 94.644 de 23 de julho de 1987, e a Lei 8.112 de 1990. Como informado, o afastamento docente para cursar mestrado está vinculado hierarquicamente ao Art. 47 do Decreto 94.644/87 que trata da seguridade legal de o professor se afastar para cursar mestrado e doutorado e assim prevê todas as garantias legais vinculadas ao exercício da profissão durante o afastamento sem perda de nenhum tipo de vantagem ao que fizer jus em razão da sua atividade docente, inclusive para aperfeiçoar-se em instituição estrangeira.

Esse decreto regula a Lei 7.596/87 que dá lugar a posterior Lei 8.112/90 e a partir dessas suas instâncias, sendo regulada pelo Art. 37 da Constituição Federal e seus artigos 2, 23 e 24, ao tratarem da administração pública e dos direitos e competências da União, Estados e Municípios.

Após 1990 surge a LDB conferindo em seu Art. 67 o afastamento remunerado para a finalidade de afastar professores; e a partir daí surgem os planos de carreira e estatutos municipais atendendo a conformidade legislativa garantindo descritivamente no âmbito municipal, estadual e Federal este direito aos professores. Mas ao que confere o poder discricionário no âmbito constitucional a descentralização de leis e autonomia constitucional dão ingerência de as próprias federações legislarem pautas específicas. Uma delas é o direito que se incide sobre o funcionalismo público.

O Art. 47, do Decreto 94.644 é anterior a Lei 9.112 de 1990 e traz disposições legislativas que discutem sobre o afastamento para os funcionários públicos, Federais. Estas informações de pronto indicam a origem de parte dos textos da LDB e correlatos relacionados ao magistério superior.

Verificou-se que a Lei 8.112 de 1990 trata de um regime jurídico único dos Servidores Públicos Federais; editada nos termos do Artigo 39 da Constituição Federal Brasileira. Esta Lei, além de tratar do regime jurídico único também discorre sobre os planos de carreira para os servidores da administração pública direta, para as autarquias as Fundações públicas. Ou seja, é uma Lei que alcança os servidores públicos estatutários de ordem afetiva no regime jurídico da União dos Estados e dos Municípios, portanto, compete em sua ordenação jurídica, aos funcionários do magistério público municipal de qualquer parte do País.

Conferiu-se que a Lei 8.112/1990 no seu título terceiro, que discorre sobre os direitos e vantagens do funcionalismo público, mais precisamente no seu Capítulo 5º, está o seu ordenamento jurídico sobre os afastamentos concernentes aos professores para cursar mestrado e/ou doutorado.

Esta Lei 8.112/1990 subsidiou todo ordenamento jurídico da LDB que por sua vez delegou a normatividade presente nos planos de carreira e estatutos municipais do magistério das várias Federações do Brasil. Ou seja, o ordenamento jurídico destes documentos legislativos, em que se observa fundamentação igual há vários artigos prescritos na referida lei inclusive na LDB. É uma espécie de cópia do parágrafo e incisos da lei anterior, a 8.112/1990.

Conforme Brasil 1990, pela Lei 8112, se observa na sua Sessão V, incluído pela lei 11. 907 de 2009, que aí se consigna o ordenamento jurídico para participação de programa de pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil.

O Artigo 96 da Lei 8.112/1990 prescreve que o afastamento para cursar mestrado e/ou doutorado está condicionado ato administrativo sujeito autorização do dirigente máximo da entidade de lotação do funcionário público requerente ao afastamento.

Previsto, no Art. 95 da lei 8112/1990, que relata o servidor ter o direito de se afastar para curso ou missão no exterior sobre autorização expressa no caso dos Funcionários Públicos Federais. Dada a concessão, pelo Presidente da República, salientando no disposto da Lei que o afastamento não excederá um período de quatro anos.

Este período reservado aos 4 anos para afastamento de estudo no *Stricto Sensu* em país no exterior condiz com que é prescrito no ordenamento jurídico dos estatutos municipais ao tratado afastamento para o professor cursar mestrado ou doutorado, estes como funcionários municipais; no qual este afastamento para

mestrado tem o seu tempo previsto em no máximo 3 anos para o servidor usufruir da sua ausência decorrida no período permitido inclusive com remuneração para esta finalidade. Isto está previsto na LDB, Art. 67.

Justifica-se que é preciso entender que esse aspecto legislativo não condiz com a proposta de promoção da formação continuada.

Neste sentido, nos § 2º e 3º do artigo 96 da Lei 8.112/1990 que está descrito o tempo de 3 anos para o servidor se afastar com intuito de cursar mestrado e doutorado; aí já inferindo que o servidor público deve apresentar diploma do curso de conclusão em mestrado e/ou doutorado, contrariamente, toda a renda percebida no período do afastamento poderá ser devolvida aos cofres públicos. Os demais parágrafos desse artigo 3º discorre sobre as particularidades do afastamento. A maioria dos estatutos municipais do magistério segue essa prerrogativa legal.

Pela doutrinação existente na compatibilidade e regime de colaboração conferido a LDB, essa tem um perfil misto no tratamento da coisa pública quanto ao direito docente. É uma Lei que agrega todas as instâncias do direito, até o penal. Nesse aspecto, certos tratamentos doutrinários deveriam ter sua discricionariedade mais respeitada e menos abusiva. Dito isto, seria conveniente os municípios não ferirem os dispostos dos Art. 67 e 76 da LDB, os quais deixam claro a compatibilidade de os professores gozarem do direito de se afastarem para cursar mestrado e doutorado.

A negação do afastamento não deve ser fora dos limites do poder discricionário municipal, pois para Gomes e Gouveia (2012), esse poder é conferido ao município para que ao tratar do interesse público, a gestão decida ou autorize concessões e afastamentos de modo que satisfaça ao interesse público por decisões que envolve uma melhor escolha ao bem público. Este em que a educação é um dos mais preciosos indicadores desse bem.

De acordo com a meta do PNE 2014, meta de número 13, a educação deve ser objeto de pesquisas, incentivada e se promoverem meios para a formação em nível superior.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. A qualidade da educação superior está diretamente associada a vários aspectos, entre eles, o ensino, a pesquisa, a extensão, o desempenho dos estudantes, a gestão da instituição e a titulação do corpo docente, sobretudo em curso (BRASIL, 2014, p.43)

Essa meta comprova que junto a promoção da formação docente está a consequência da qualidade de ensino; e neste julgo o afastamento ao teor do que fora discutido é de veras grande fator de contribuição aos fatores tempo para pesquisar qualidade de vida, organização e finalização dos estudos, bem como à qualidade do ensino, portanto qualidade educacional como bem público comum a todas as partes, sociedade, gestão pública e profissionais da educação.

Com poucas adaptações a LDB e os estatutos municipais, assim como os estatutos estaduais, seguiram significativa parte do ordenamento jurídico dessas Leis a parti da década de 90.

Para criar o ordenamento jurídico municipal, previsto na descentralização que a Constituição Federal do Brasil propõe, após perpassar as leis já inferidas, conforme a LDB em seu Art. 9º e 67, trata concomitante do poder de legislar, e ao mesmo tempo se criar oportunidades para que os municípios criem suas leis educacionais, sem ultrapassar os limites da LDB.

Ao se nortear pela sua competência jurídica, o município, pelas descrições acima, conciliando tempo e administração pública, pode exercer suas atividades conferindo direitos aos administrados por instrumentos que não devem se desvincular do interesse público; e para isso usa dos poderes da administração, os quais são tipificados constitucionalmente como poder discricionário e poder vinculado, ao tratar das competências jurídicas municipais, nas quais se enquadra a autorização do afastamento docente para cursar mestrado e doutorado.

Ao ordenar juridicamente a competência municipal, para delegar direitos e deveres aos gestores e funcionários, no entendimento de Merirelles (2005), o poder discricionário público não pode interferir no privado, mas ao tratar do bem público, o poder vinculado nas atribuições e decisões da gestão administrativa de uma prefeitura, por exemplo, não deve ter escolhas subjetivas em seu ordenamento jurídico para conferir atribuições de serviços ou conceder autorizações que estejam desconexas da realidade jurídica que regule o sujeito do bem concedido; o município é o tutor da garantia desse direito. Porém o mesmo, não deve ser concedido ferindo a incolumidade pública administrativa. Ao mesmo tempo não pode ser negado subjetivamente.

É conveniente interpretar que, conforme Meirelles (2005), o bem público a ser decidido em um pleito que se exija usar da discricionalidade municipal, sempre

deve ser tomado na decisão como um bem coletivo e de interesse social. Afastar um professor ou professora, deve ser interpretado como um interesse social ao estar cursando mestrado ou doutorado, pois os mesmos empregam seu conhecimento pós- formação, em prol dos seus alunos da rede educacional a qual pertencem, e, isto se configura como um retorno social e educacional a partir da formação docente.

Neste aspecto coletivo de se conceder o afastamento docente para cursar mestrado e/ou doutorado, ao se tratar da educação, esta está entre as garantias fundamentais da Constituição Brasileira, portanto não deixa de aí se incorporar tudo aquilo que venha a consolidar como melhor qualidade a esta bandeira de desenvolvimento do País, a educação. Neste aspecto, a formação se origina como um bem público e ao mesmo tempo, concerne-se então que, promover melhores práticas e formação adequada aos professores, se está zelando pelo interesse público.

Nesta conjuntura social do direito e das competências jurídicas municipais e Federais, ao disposto no Art. 67 da LDB, não deveria haver confronto jurídico quando se tratar de afastar professores para cursar um nível tão especial em termo de contribuição para o bem público. O mestrado e o doutorado. O nível do stricto sensu.

Independente do contexto social, à aplicabilidade das leis, segue tão somente sua ação administrativa descritiva, ora até ilimitada ao se tratar do afastamento, como, ora com vigília exagerada, ou controle judicial injusto, até mesmo negando a predita valorização de nível dos professores que concluem o mestrado e têm garantias salariais pelo aumento de nível de acordo com sua formação.

Assim, se nega os direitos docentes, não pagando gratificações por titulação em tempo previsto na Lei, que não deve ultrapassar o final do ano em curso, ou seja, dezembro do mesmo ano, isto posterior a entrada formal na petição de progressão de nível no âmbito do magistério. Portanto, além de negarem o afastamento, ilegalmente negam os proventos de aumento de nível dos professores.

O direito às gratificações, conforme previsto nos estatutos dos municípios pesquisadas¹ não deve se materializar na negação do afastamento e por tabela, nas férias ou décimo dos professores. Na competência jurídica municipal é preciso que o

¹ O estudo faz parte da pesquisa de mestrado em que se verificou como estava sendo concedido o afastamento docente para cursar mestrado e doutorado nas cidades do Alto Sertão do São Francisco, Sergipe. num total de 9 municípios . Sendo verificado essa concessão no aporte jurídico dos estatutos e em pesquisa de campo.

interesse coletivo seja optado na maioria das deliberações que requerem um bem ou serviço público. E isto significa deferir direitos aos professores.

Os arts. 22, 29 e 37 da Constituição Federal deliberam sobre a competência municipal que agrega o direito discricionário no contexto.

Para Gomes e Gouveia (2012), o poder discricionário perpassa discussões sobre os princípios da supremacia, do interesse, público sua indisponibilidade e as ferramentas disponíveis para que seja executada a administração pública.

A Constituição Brasileira delegou poderes ao município do ato administrativo os quais podem ser descritos como poder discricionário, poder liberdade de escolha, e destes, os quais também se concretizam no que Meirelles (2005) tipifica como princípios da conveniência e oportunidade; salientando, porém, que essa discricionariedade não é absoluta. Ou seja, pode ser relativa de acordo com o interesse público, mas é coerente que seja adequada a cada momento; a cada situação, e, principalmente, que não viole os interesses contrários à atos públicos que causem prejuízo ao sistema administrativo.

Nas solicitações de afastamento docente para programa de mestrado, são comuns pela gestão pública da rede educacional, alegações sobre falta de substitutos aos professores requerentes. Nesse sentido o afastamento pode estar sendo peça jurídica da falta de limite do poder discricionário municipal e está ferindo a garantia da formação continuada sem gerar um bem social mais amplo.

Um dos principais pilares da administração pública, Para Gomes e Gouveia (2012) é o princípio da supremacia, o qual é regulado para o interesse público, porém respeitando-se os direitos e as garantias individuais expressos na Constituição Brasileira.

Conciliando se com a temática do afastamento, o princípio da supremacia pode ser executado sempre garantido o interesse público. O princípio da supremacia do interesse público, também chamado de princípio da finalidade pública, está presente no momento da elaboração da Lei, “como um aumento da sua execução em concreto pela administração pública, eles pelo legislador autoridade administrativa vigente, em toda a sua atuação.” (PIETRO, 2006, p. 68).

As temáticas como afastamento docente para cursar mestrado *Stricto Sensu* na execução da legislação e execução do princípio da supremacia, de certo modo sob conflitos entre o docente e a administração pública municipal, quando se trata

do afastamento, geralmente o professor desiste em situações de negação, ou entra na justiça para pleitear o afastamento.

Para Gomes e Gouveia (2012), a atuação do princípio da supremacia tem em conta o interesse público, e nele o legislador vincula sua autoridade administrativa à concessões ou autorizações pautadas no interesse individual e coletivo, mas principalmente preocupando-se com este último; neste sentido, ao tratar do afastamento docente para cursar mestrado e doutorado, a educação é interpretada como o interesse coletivo e a formação docente se direciona não somente ao aperfeiçoamento individual, mas ao ensino e aprendizagem, portanto, de certo modo, a supremacia contida no direito administrativo não está distante da formação docente vinculada ao ensino

Ao se conciliar a temática do afastamento docente ao princípio da supremacia delegado ao administrador, se estabelece o que é descrito por Alexandrino e Paulo (2012) como sendo atos do Império, ou seja:

São atos do Império todos os que a administração impõe coercitivamente ao administrado, criando unilateralmente para ele obrigações, restringindo-o condicionado o exercício de direitos ou atividades privadas; são usados que origina as relações jurídicas entre particular e o estado caracterizado pela verticalidade, pela desigualdade jurídica. Esses atos, sim, são fundados diretamente no princípio da supremacia do interesse público, base de todos os poderes especiais de que dispõe a administração pública para a consecução dos fins que o ordenamento jurídico impõe. (ALEXANDRINO; PAULO, 2012, p. 183-188).

O ordenamento jurídico direcionado ao afastamento docente não se consolida como uma coerção à negação do direito ao não o deferir, nesse aspecto ético ficando como um ato de gestão pública. A imposição de um ato público prejudicando a educação é uma forma de restringir o exercício do direito. Neste caso, por consequência, restringir a educação.

Para Gomes e Gouveia (2012) administração pública não é dona ou possuidora da coisa pública, mas sim gestora; e dessa forma os interesses públicos pertencem à coletividade, portanto perpassa ao princípio da indisponibilidade do interesse público, que por ele entendem-se os bens do interesse público estar livres para a correta administração, bem como disponíveis aos seus agentes e servidores.

Considerando o princípio da indisponibilidade do interesse público quando o deferimento do afastamento perpassa a autorização de um gestor público, se deve

entender que ele não é dono da coisa pública, ou do direito de sempre negar, afastamento, mas sim de curar o interesse do administrado.

De acordo com Gasparini (2006), a gestão pública é a detentora dessa disponibilidade prevista na Lei para outorgar concessões do serviço público, também para transigir, para revelar prescrições e outras atividades referentes aos cargos e aos agentes da administração pública, mas sem se sobrepor ao verdadeiro interesse público no qual a educação está inserida; e nela a promoção da formação continuada em que se enquadra o *Stricto Sensu*.

Ainda em conformidade com Gomes e Gouveia (2012), além do princípio descritivo, também do princípio da indisponibilidade é que decorrem as restrições impostas pela atividade administrativa e conceder ao afastamento para os docentes cursarem mestrado e doutorado de modo remunerado.

É importante ressaltar que o interesse público envolve conceitos primários visando ao administrado, também o interesse da coletividade que é o interesse secundário. Uma melhor qualidade de ensino se configura como uma consequência do interesse secundário. O afastamento docente corre no interesse primário, pois trata da qualidade profissional do professor, portanto da qualidade da educação.

Não é no poder vinculado que está previsto a conduta de gestão da autorização ao afastamento docente para cursar mestrado e o doutorado, pois para Gomes e Gouveia (2012), o poder vinculado não dinamiza formas de executar o direito que é conferido em situações que envolvem o administrado, não é flexível como um todo.

Em consonância com Meirelles (2005), o poder vinculado do município, atrelado a lei, confere a administração pública práticas de sua competência determinado os elementos necessários à formalização, por exemplo, de autorizações; é um poder regrado.

Para Gomes e Gouveia (2012), o poder discricionário tem competência na administração pública municipal para gerir atos com liberdade de escolha, assim nota-se que ele confere ao afastamento docente a conveniência e oportunidade para executá-lo criando alternativas no seu ordenamento jurídico para não agir com arbitrariedade. Entende-se, pois, que, [...] “discricionariedade é a liberdade de ação administrativa dentro dos limites permitidos em lei.” (MEIRELLES, 2005, p.118,119).

Negar o afastamento não está fora dos limites da lei, mas continuar negando pode estar a ultrapassá-los; e junto à lei, em atos de gestão administrativa municipal,

não importando a competência de quem está julgando afastamento, negar arbitrariamente é ferir a liberdade de ação administrativa e o bem público educação.

Em se tratando do afastamento docente para cursar mestrado e doutorado se pode inferir ao que tipifica Meirelles (2005), que a administração pública municipal pelo seu poder hierárquico pode ordenar e rever situações que completem o direito ou a subordinação de situações que envolvem os servidores e quadro de pessoal da educação, nos quais se inclui o magistério municipal. Desse modo na regulação do direito público, os gestores municipais podem promulgar ou expedir créditos executando ações de competência atrelados ao afastamento. Também vinculada à possibilidade de negá-lo. É assim que funciona para afastar o funcionário público, de modo flexível, sim, mas com extremas possibilidades, não acontecer o ato administrativo de afastar para o bem público, apenas se for conveniente à interesses, ora até escusos à educação.

3. CONVENIÊNCIA E OPORTUNIDADE NO DIREITODISCRICIONÁRIO MUNICIPAL E BASES PARA AUTORIZAÇÃO DO AFASTAMENTO

Para Gasparini (2006) a conveniência no âmbito do poder discricionário municipal é um ato que interessa ou satisfaz ao interesse público enquanto a oportunidade é o melhor meio adequado à satisfação desse interesse; são juízos subjetivos, mas que trazem a oportunidade de decidir sobre um fato ou outro.

A negação do afastamento não deve ser fora dos limites do poder discricionário municipal, pois para Gomes e Gouveia (2012), a esse poder é conferido legislar o Município para que ao tratar do interesse público a gestão municipal, ou estadual decida ou autorize concessões e afastamentos de modo que satisfaça ao interesse público por decisões que envolvem melhores escolhas.

Neste sentido, Gomes e Gouveia (2012) discorrem que a oportunidade se refere ao julgamento em processo administrativo da situação em que está ocorrendo a prática ou a discussão sobre o afastamento aqui relatados, enquanto que a conveniência se refere a utilidade do fato, ou que benefícios esse afastamento vem a produzir no bem público, em questão a educação e a qualificação dos docentes.

Ao que confere Gomes e Gouveia (2012), o juízo de conveniência e oportunidade devem estar sempre pautados nos princípios, do interesse público, mas deve ser conveniente e oportuno conferindo que o poder discricionário não

possui liberdade absoluta, mas tem limites que norteiam a ação administrativa dentro da legalidade, nesse aspecto a educação sempre é interpretada como o interesse público, bem como a qualificação docente, principalmente no âmbito de mestrado e doutorado, que transparece a qualidade da educação de um dado entre federativo.

Para Moreira, (2011) o poder discricionário adota casos concretos procurando sempre a solução apropriada à satisfação do interesse público, porém sempre outorgado pelos limites previstos em lei, e, com certa liberdade.

Impor restrições pela discricionariedade conferida à administração no âmbito da União, Estados ou Municípios em processos ou atos administrativos, não é uma forma de conduzir interesses coletivos e sociais de uma determinada jurisdição.

Considerando-se particularidades atreladas ao afastamento, em casos de indeferimento, se na tipificação o ordenamento jurídico considerar que esse afastamento condiz com o efetivo tempo serviço do servidor do magistério, suprimir férias ou regência de classe a um professor afastado pode estar ultrapassando o limite discricionário vinculado aos atos de gestão.

Para além, considerando-se a negação do afastamento, atrelada a promoção da formação *stricto sensu*, em conformidade com o Plano Nacional de Educação, mais copiando do que adequando a realidade de formação na maioria das regiões do Brasil, todos os planos municipais de educação, prescrevem o disposto No plano Nacional de Educação envolvente ao magistério que preza legalmente o seguinte:

13. META 13 ELEVAR A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E AMPLIAR A PROPORÇÃO DE MESTRES E DOUTORES DO CORPO DOCENTE EM EFETIVO EXERCÍCIO NO CONJUNTO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA 75% (SETENTA E CINCO POR CENTO), SENDO, DO TOTAL, NO MÍNIMO, 35% (TRINTA E CINCO POR CENTO) DOUTORES.

13.1. Apoiar melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;

13.2. Apoiar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação *stricto sensu*;

13.3. Apoiar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando

maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão;

13.4. Apoiar formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior.

14. META -14 ELEVAR GRADUALMENTE O NÚMERO DE MATRÍCULAS NA PÓS- GRADUAÇÃO STRICTO SENSU, DE MODO A ATINGIR, AO FINAL DA VIGÊNCIA DESTA PME A TITULAÇÃO EM 50% DA FORMAÇÃO DE MESTRES E DOUTORES.

14.1. Estimular, sob responsabilidade das IES, o financiamento da pós-graduação stricto sensu por meio das agências oficiais de fomento;

14.2. Apoiar, sob responsabilidade das IES, a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa;

14.3. Estimular juntamente com o IES, ações para reduzir as desigualdades étnico raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;

14.4. Apoiar, sob responsabilidade das IES, a oferta de programas de pós-graduação stricto sensu, especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas;

14.5. Incentivar, sob responsabilidade das IES, a expansão de programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;

14.6. Estimular e apoiar a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências;

14.7. Estimular, sob-responsabilidade das IES, o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão;

14.8. Incentivar e estimular, sob-responsabilidade das IES, a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e geração de emprego e renda na região; [...]. (BRASIL, PNE, 2014, Grifo dos autores).

Essa promoção da formação superior transparece a realidade da proposta à formação stricto sensu no Brasil, porém, mesmo estando presente no plano Nacional de Educação, e de modo igual se seguir artigos e leis dos planos municipais de educação dos diversos municípios do Brasil, a realidade ou o pragmatismo do afastamento docente para cursar mestrado e doutorado não condizem com essa promoção ou valorização na área educacional.

Gomes e Gouveia (2012) asseveram que a discricionariedade no âmbito da gestão pública pode não estar presente na forma como se decide e na finalidade, mas apenas no objeto ou motivo, que pode ser discricionário; nesse sentido as causas que podem estar se contrapondo ao afastamento. Essas que devem ser sempre julgadas de acordo com a oportunidade e conveniência, analisando-se todos

os aspectos possíveis para uma correta decisão que atenda ao interesse público coletivo.

Ao se tratar do afastamento, a oportunidade e conveniência no entendimento de que a qualificação docente irá contribuir para uma educação mais consistente no âmbito municipal, para Meirelles (2005), no direito administrativo, esse entendimento se enquadra no perfil do interesse público coletivo, pois deve ser sempre presente e beneficiar a sociedade trazendo melhores ensinamentos e aprendizagem aos alunos.

Não é conveniente usar do dinheiro público para contratar diversos professores e ao mesmo tempo não promover a devida substituição de um professor que venha a requerer o afastamento para cursar mestrado e o doutorado. E usar isso como desculpa para não promover melhor qualidade educacional pelo aumento de nível dos professores mediante uma formação em *stricto sensu*.

Decidir pelo afastamento ou negá-lo, não deve se incorrer em extrapolar, por exemplo, ao direito à garantia dos 200 dias letivos que são vinculados ao aluno, mas sob oportunidade, se há possibilidade para uma substituição, ao se deferir afastamento entende-se que o mesmo é oportuno ao real interesse público, portanto, a legalidade deve ser vinculada ao mérito coletivo e a fundamentação do bem público geral.

A supremacia do direito público quando não é atendida sobre o coletivo, ou se ultrapassa os limites do poder discricionário; em casos típicos relacionados ao afastamento docente, em diversas realidades do cenário brasileiro, essa negação do afastamento tem provocado inúmeras ações judiciais que quase sempre são deferidas em prol do funcionário ou pós-graduando. Tem-se um exemplo:

Resolução nº 13 de 4 de setembro de 2015. Universidade Federal de Tocantins Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. CONSEP. Com isso o gás normas para casamento de docente da Universidade Federal do Tocantins, visando a sua classificação por meio de pós-graduação *Stricto Sensu* de pós-doutorado.

O egrégio conselho de ensino, pesquisar atenção, (CONSEP) da universidade federal do Tocantins (UFT) no uso de suas atribuições legais e estatutárias, reunidos em sessão ordinária de 4 de setembro de 2015, e considerando a necessidade de regulamentar a concepções e afastamentos de docentes da UFT, com amparo da legislação pertinente, a saber Lei nº 8112/90 de 28 de dezembro de 1990, regime jurídico único Lei Nº 12.772/2012 de dezembro de 2012, plano de carreiras e cargos de Magistério Federal a Lei nº 13 005 de 25 de junho de 2014 Plano Nacional de Educação que dispõe sobre a estruturação do plano de carreiras e cargos de Magistério Federal resolve:

Art. 1º: aprovar as diretrizes e critérios para o afastamento de docentes visando a sua qualificação por meio de pós-graduação *Stricto Sensu* e pós-

doutorado no âmbito da Universidade Federal do Tocantins conforme normativa anexo I desta Resolução.(CONSEP, 2015, p. 1).

Considerando essa temática do afastamento, não há literatura específica para fundamentar esse objeto de pesquisa, por isso sua escolha em lidar com os estatutos e planos de carreira a regular o ensino, aqui os tipificando com exemplos.

Esta realidade de ações judiciais sempre ocorre independente de regionalizações, pois, a maioria dos docentes só conseguem o afastamento mediante decisão judicial, o que comprovam o extrapolar, ou a falta de limites do poder discricionário municipal.

Pensar na realidade do direito educacional sobre o afastamento é entender que Para Brasil (2014), a formação continuada em nível de mestrado deve no âmbito dos Estados e Municípios ter sua devida colaboração. Neste aspecto, justifica-se o empenho que o Centro de Aperfeiçoamento e Pesquisas do Ensino Superior, o CAPES tem realizado para promover essa relação prática, de oferta e de sustentação em várias de suas publicações.

A temática afastamento nunca está presente no panorama do banco de teses do CAPES. Mas não faltam discussões sobre a educação superior *stricto sensu*.

Segundo o CAPES (2018), essas discussões perpassam fronteiras, pois no mês de agosto desse ano, 2018, vários países, se reuniram no CAPES para discutirem os rumos da educação a distância, no âmbito público e privado. Nisto o CAPES (2018) assevera que é na modalidade a distância que tem ocorrido diversas formações em mestrado e doutorado no exterior, principalmente em países vizinhos ao Brasil.

O mestrado semipresencial, a exemplo da Universidade Interamericana do Paraguay, e da Lusófona de Portugal, da Universidade Tecnológica do Paraguay, UTIC, estas têm se mostrado uma boa alternativa para formação docente, pois no modelo presencial, no Brasil, é quase certo que a conclusão sem o afastamento fica praticamente impossível. E demanda para esse nível de formação, há. Mas sem o afastamento, buscar o nível *stricto sensu*, para professores que já tem um vínculo é difícil, muito mais para aqueles que têm dois vínculos.

Portanto, o afastamento docente para cursar mestrado e ou doutorado é um direito que perpassa a decisão do município arbitrar com ou sem parcialidade a zelar pelo bem público da educação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendeu-se que o afastamento docente teve seu caminho institucional a partir dos anos 80 no Brasil, seguindo a partir de Leis Federais e se vinculou na Constituição Brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e dentro das competências inerentes as jurisdições Federais e Municipais inseridas nos planos de carreira, nos estatutos municipais e de modo primordial chegando a tutela dos gestores destas federações legislar pelo seu deferimento.

Percebe-se que os municípios devem zelar pela educação como bem público, investir na qualidade dos professores e serem coerentes nas deliberações que promulgam o afastamento. Ao ser requerido, esse benefício encontra seu aporte legal, geralmente nos estatutos municipais do magistério. Tipifica-se que deve ser remunerado, transcorrer durante o tempo em que os professores estejam na especialização, mas primordialmente ser concedido em conformidade com a discricionariedade interpretada pelo município.

Observa-se a subjetividade da Lei se prostrar em prol dos gestores municipais, ou das secretarias de educação, e assim professores negados em seu direito de se afastar para melhor se qualificarem, se veem obrigados a requerer o direito de se afastar remunerados via ações judiciais.

Correlacionado o poder discricionário com os deferimentos ou indeferimentos de afastamento, mediante ao pensamento e execução gestora na deliberação por casos que requeiram esse direito, como informado, para afastar mestrandos e doutorandos vinculados ao emprego público de professores, há certa e legítima previsão na LDB e de modo descentralizado, se expande nos estatutos e planos de carreira e planos municipais de educação, da União, para os Estados e para os Municípios com suas devidas competências.

Respeita-se o princípio constitucional da separação ou descentralização de poderes, mas ao teor da LDB, e da aplicação ou autorização da Lei para afastar os professores, o interesse público não é de fato a qualidade da formação docente, que dá como consequência o bem público da educação e do ensino; nem tão pouco a valorização dos professores, e sim um meio político e desconcertado de gerir a discricionariedade, oportunidade e conveniência por sobre a educação, e, não ao lado dela.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDRINO, Marcelo. PAULO, Vicente. **Direito Administrativo**. 10ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Impetus, 2006.

BRASIL, Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm/> Acesso em: 03/11/2018.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 5 de outubro de 1988.

_____, Decreto No 94.664, De 23 De Julho De 1987. **aprova o plano único de classificação e retribuição de cargos e empregos de que trata a lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987**. BRASÍLIA, 1987.

_____, **Distribuição de docentes no Brasil por Estado**. CAPES, 2018. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>> Acesso em: 03/11/2018.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____, Marcelo e Paulo, VICENTE. **Direito Administrativo Descomplicado**. 20ª Ed. Editora Método. São Paulo, 2012.

_____, **Plano Nacional de Educação**. Brasília. MEC. Disponível em: <pne.mec.gov.br/publicacoes/item/download/13_7101e1a36cda79f6c97341757dcc4d04> Acesso em: 22/06/2019.

CONSEPE. Resolução nº 13 de 4 de setembro de 2015. **Dispõe sobre as normas para afastamento de docente da Universidade Federal do Tocantins visando a sua qualificação por meio de pós-graduação Stricto Sensu e pós-doutorado**. Tocantins: UFT, 2015. Disponível em: <www.consesp.com.br> Acesso em: 23/08/2018

GASPARINI, Diógenes. **Direito Administrativo**. 11º Ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** ; - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

_____, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 30ª ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

GOMES, Kamila Gabriely de Souza. GOUVEIA, Carlos Alberto Vieira de. Os Limites do Poder Discricionário. **Revista âmbito jurídico**. 2012. Disponível em: <<https://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/.../limites-exercicio-poder-discricionario>> Acesso em: 23/04/2018.

MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. **Poderes discricionário e vinculado**. IFG, 2011. Disponível em: <http://www.lfg.com.br/public_html/article.php?story=20110114163142284> Acesso em: 04/11/2018.

PIETRO, Maria Sylvia Zanella Di. **Direito Administrativo**. 19ª Ed. São Paulo: Atlas. 2006.

TADESCO, Juan Carolos. **Qualidade da educação e políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2012.

BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LÚDICO, COGNIÇÃO E VÍNCULOS DE APRENDIZAGEM

Patrícia Vieira de Oliveira

1. INTRODUÇÃO

No campo da educação infantil e na compreensão docente da criança e seus vínculos de aprendizagem, associados às atividades lúdicas infantis representadas dentro e fora da escola por jogos e brincadeiras, este estudo questiona: Devem os docentes da educação infantil aprofundarem seu conhecimento sobre a aprendizagem manifestada cognitivamente em jogos e brincadeiras a representar vínculos estabelecidos pelas crianças como fontes de motivação e representação da sua cultura, aprendizagem, afetos e socialização atuantes simbolicamente em seu processo de desenvolvimento cognitivo?

Neste sentido, como hipótese pressupõe-se então, os jogos e brincadeiras serem expressos nos vínculos de aprendizagem da criança, passíveis de observação, conhecimento docente e possível adaptação metodológica a motivação infantil. O objetivo geral do estudo é validar que haja conhecimento docente sobre vínculos que a criança estabelece à sua aprendizagem, principalmente na forma como eles são expressos, no seu significado e importância ao desenvolvimento cognitivo. Por hipótese neste contexto supõe-se que o ensino poderia avançar em qualidade e satisfação das crianças considerando métodos docentes que se aproximem do teor das manifestações peculiares ao gosto, vínculos e desenvolvimento cognitivo delas.

Justifica-se o estudo na experiência de que as crianças têm atitudes naturais durante seu desenvolvimento cognitivo, as quais são expressas em brincadeiras, jogos simbólicos e fantasias representativas das suas vivências psíquicas, afetivas, sociais e consigo mesmas.

São questões pertinentes ao estudo saber qual a correlação dos jogos e brincadeiras com o processo de desenvolvimento cognitivo infantil? Ou seja, será que representam vínculos de aprendizagem que são peculiares ao desenvolvimento cognitivo? É importante o professor engajado na educação infantil conhecer estes vínculos? Quais são eles? Outra pergunta é se estes vínculos têm teor de expressão

afetiva, familiar, social, introspectiva, ou outras situações correlacionadas ao desenvolvimento infantil? Cogita-se que estas brincadeiras devem ser observadas e adaptadas pelos professores à motivação didática no processo de ensino na educação infantil.

Ao tratar dos jogos e brincadeiras a representar ludicamente o processo de desenvolvimento cognitivo infantil, se tem como primeiro objetivo específico no estudo correlacionar epistemologicamente este desenvolvimento como intrinsecamente atrelado às ações de brincar e elaborar jogos que simbolizam esquemas de aprendizagem associados a vínculos estabelecidos pelas crianças.

Outro objetivo é esclarecer os vínculos de aprendizagem das crianças sob o posicionamento científico de que devem ser entendidos pela escola como reais representações do seu cotidiano afetivo, social e psíquico expressos através de brincadeiras diárias, isoladas e/ou coletivamente, assim possibilitando estas brincadeiras serem interpretadas por profissional específico e remodeladas como proposta metodológica docente na educação infantil a colaborar de forma significativa ao desenvolvimento cognitivo.

A pesquisa do artigo é bibliográfica, sob leituras na área psicopedagógica envolvendo os vínculos de aprendizagem sob fundamentação no autor Jorge Visca; outras na área do construtivismo envolvendo autores como Piaget e Gardner; e maior subsídio a esta pesquisa nos referenciais Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Nacionais da Educação Infantil, no material do PNAIC; em outros autores como Cunha e Vigotsky.

Em suas partes o estudo delibera sobre os jogos, as brincadeiras e a cognição nas crianças, e estes no contexto da educação infantil como manifestações inteligíveis representativas da cultura e meio socioeducacional do aluno, portanto atrelado aos seus vínculos de aprendizagem representados pela prática lúdica do brincar.

Na segunda e última parte disserta sobre os vínculos de aprendizagem, sua correlação com o cognitivo infantil e sua representação por atividades lúdicas. Nisto se postula a necessidade de conhecimento docente sobre a parte simbólica inteligível das ações das crianças representadas nas brincadeiras comuns ao seu cotidiano, e neste, a educação infantil, a estadia dessas crianças brincantes na escola. O que não deve passar despercebido nem desentendido pelos professores na educação infantil.

A utilidade do artigo, à área docente, psicopedagógica e gestora, consiste em considerar que a criança e seu estereótipo socioafetivo geral, bem como seu desenvolvimento cognitivo, estão atrelados a representações lúdicas e ações mais voluntárias a serem entendidas no contexto educacional como modelos de motivação ao público infantil dos anos iniciais, produzindo melhores alternativas metodológicas e melhor aperfeiçoamento docente, remetendo-se a entender com mais profundidade o processo de esquematização cognitiva da aprendizagem das crianças.

2. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS REPRESENTAÇÕES LÚDICAS NOS SEUS VÍNCULOS DE APRENDIZAGEM

Ao referenciar-se a jogos, como práticas lúdicas usadas na educação infantil, numa visão tradicional esse uso correspondia ao trabalho de desenvolvimento físico. Porém, numa perspectiva construtivista mais atual, estes representam elaborações simbólicas das crianças com finalidade de elas esquematizarem seu pensamento, desenvolvimento e experiências cognitivas, geralmente representativas das suas vivências, culturas e afetos do cotidiano.

Neste cotidiano se inclui a criança e a escola; também as vivências infantis representadas na educação infantil. Isto em ações delas, sob manipulações de brinquedos, socialização com outros pares, adultos, com professores e principalmente com espaços lúdicos, brincadeiras e recursos apropriados, bem como por vínculos que as crianças tendem adotar em seu intelecto.

Estas manipulações, durante suas incidências nas aulas devem ser alvos de atenção dos docentes, que de maneira coerente, didática e pedagógica, deveriam tomar consciência de sua importância ao ensino, à prática metodológica e à aprendizagem.

Deve-se conhecer sua representatividade e ao que se associam de fato como sintoma de aprendizagem. É neste contexto que inicialmente neste estudo se tratará dos jogos e brincadeiras justificando-se a educação infantil está correlacionada ao desenvolvimento cognitivo pelas ações de brincar.

Para validar as brincadeiras e os jogos como verdadeiramente correlacionados ao cognitivo infantil, e, representados por esquemas psíquicos de interação social e vinculação socioafetiva ao meio, um dos maiores representantes

do construtivismo, quanto ao processo interativo da criança, em suas fases de desenvolvimento cognitivo, construção da identidade pessoal e social, é Jean Piaget. Este que não despreza opinião sobre os jogos simbólicos e brincadeiras fazerem parte deste processo de desenvolvimento normal e formal da criança. No processo formal se inclui a educação infantil.

Na representação construtivista, ainda em voga, como altamente influenciadora aos modernos parâmetros das Diretrizes Curriculares Brasileiras da Educação Infantil, a epistemologia genética de Piaget toma lugar importante, pois ele, sempre buscou elucidar aspectos gerais desenvolvimento infantil, inclusive o cognitivo, e aferiu na psicologia da época ótima investigação deste processo de desenvolvimento, considerando a afetividade e ações de reinvenção e ajustamento da realidade a ela circundante. Essa reinvenção é coerente, pois

de maneira inversa, a constituição dos esquemas por assimilação implica a utilização de realidades exteriores às quais tais esquemas são forçados a acomodar-se, por mais grosseiro que isso seja. A assimilação e a acomodação são, portanto, os dois pólos de uma interação entre o organismo e o meio que é a condição para qualquer funcionamento biológico e intelectual e tal interação supõe, já de início, um equilíbrio entre as duas tendências dos pólos contrários. (PIAGET, 1967, p.360).

Observe na citação que tanto o acomodar, quanto o assimilar conhecimentos e aprendizagem, interpretam-se como um funcionamento intelectual, portanto, cognitivo. É importante entender que nas ações de brincar a aprendizagem vem dos esquemas, idealizações e vínculos que a criança estabelece a partir de si com o seu exterior. Isso o professor deve fixar em seu conhecimento sobre o desenvolvimento intelectual infantil.

Ao tratar do cognitivo humano, obstante a isto, à entender que nos vínculos socioafetivos e na interação como o meio há diversas manifestações cognitivas, e diversas inteligências atuando, se faz consistente saber que na exploração neuropsicopedgógica do aprendizado humano, outro estudioso da teoria de Piaget, o psicólogo Norte Americano Howard Gardner (1985), teoriza as habilidades cognitivas serem diferenciadas, específicas no funcionamento do cérebro.

Para Gardner (1995), o sistema neural em seus processos intelectuais exige uma multiplicidade de inteligências. Então ele passa a questionar a visão tradicional que enfatizava as habilidades linguísticas e lógico-matemáticas se fundirem numa só área cerebral.

A Gardner (1995), não somente há dois campos básicos de inteligência, sim, mais de dez que constituíam a psique humana incluindo-se o linguístico, matemático, verbal, musical etc. considera ele nas crianças e adultos a inteligência se subdividir em áreas cerebrais específicas, manifestando-se coletivamente, mas originando-se individualmente.

Estes campos podem ser trabalhados nas brincadeiras, nas atividades recreativas comuns na educação infantil. Eles podem representar preferências e habilidades de destaque nas crianças. O estudo de Gardner (1995), que representa a teoria das inteligências múltiplas e sua ação no cognitivo humano. discorre que o estímulo a intelectualidade destas áreas ou campos vem do meio sociofamiliar, afetivo, introspectivo e educacional das crianças, de modo que se correlacionam as suas manifestações inteligíveis.

De acordo com o pensamento de Gardner (1995) conceitua a inteligência como a habilidade de solucionar problemas com esquemas significativos e produtivos em vários ambientes de aprendizagem. Considera ela inata ao ser humano, sob maiores ou menores performances no desenvolvimento e atuação das várias áreas. Ele diferencia-se do seu colega construtivista Piaget, no sentido em que há independência nos processos simbólicos, gestuais, linguísticos e demais outros; e não uma mesma base semiótica

Ao acreditar na independência dos processos psicológicos no emprego dos símbolos linguísticos ou gestuais, Gardner (1995) sugere que cada área tem seu domínio simbólico. Este domínio tem competências específicas, porém com diferentes formas de percepção e semelhanças entre outras áreas.

Gardner (1995) postula a inteligência linguística, matemática, espacial, científica, interpessoal e intrapessoal ser relativamente dependente entre elas, com áreas distintas, funcionando em conjunto e combinando-se entre elas. Essas inteligências são sempre requeridas em situações lúdicas, principalmente na articulação psicognitiva durante jogos e brincadeiras.

Ao contexto se pode inferir que as diversas manifestações cognitivas, atreladas as várias inteligências da criança, também são estimuladas pelos jogos e brincadeiras, pelo lúdico de modo geral.

As brincadeiras, associadas a jogos, a outras formas de expressão da realidade e materialidade cognitiva das crianças, são essenciais ao seu desenvolvimento sociocognitivo e físico, pois:

[...] brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer. (CUNHA, 2001, p.14).

Correlacionar a educação infantil ao aspecto do desenvolvimento cognitivo sob validação da brincadeira como uma representação dos meios e processos em que as crianças usam para compor seus esquemas de aprendizagem é totalmente coerente, pois, elas, as brincadeiras, como se afirmou na citação, desenvolvem a mente. Portanto desenvolvem as inteligências múltiplas típicas da teoria de Gardner

Há atividades socializantes, de interação consigo mesma e com as outras crianças correlacionando-se o desenvolvimento da criança às áreas cognitivas ao trabalhar os processos mentais de aprendizagem, principalmente por escolhas, pelas brincadeiras e opção por jogos de regras, enfim, um intenso processo de interação sociocognitiva representando suas experiências vivenciadas, dentro e fora da escola.

Observando-se a linha teórica de Piaget a Gardner, um por postular o lúdico na ação psíquica acontecer em absoluto num conjunto único de ação cerebral; o outro, por propor que estas escolhas podem estarem centradas em áreas específicas do cérebro humano que correspondem com maior ou menor ênfase a habilidades infantis; juntos, não estavam errado, e corroboram a inteligência estar atrelada a mecanismos de interação, aqui em discussão, lúdico, jogos, e brincadeiras na educação infantil. Estes que segundo Munari (2010) fazem parte da aprendizagem típica das crianças.

É pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo, ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por estas ocupações, continuamente tidas como maçantes. (MUNARI, 2010, p. 99, apud, PIAGET, 1970. sp.).

Observa-se aí o jogo, não simbólico, com de suma importância à motivação; apaixonante. Sob conotação lúdica ele ser interpretado como motivador e prazeroso, e, contextualizado à aspectos formais de aprendizagem como cálculo e ortografia. A Sendo assim, fica lógico seu uso, representação e utilidade, principalmente no meio escolar onde o contato da criança com seus pares são intensos.

Por isso os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças todo o material conveniente, a fim de que, jogando, elas

cheguem a assimilar as realidades intelectuais, que sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (MUNARI, 2010, p. 99, apud, PIAGET, 1970. sp.).

Os professores devem ter ação de disponibilizar recursos às crianças, para sua livre deliberação, e interação pelo brincar e aprender é típica do proceder lúdico. A escola deve ter a sensibilidade de na educação infantil, entender ser importante o uso didático de jogos pedagógicos e dar valores relativos às expressões que podem vir da imaginação e do meio socioafetivo das crianças, e, usar disso no seu proceder, reafirmando seus vínculos positivos e equilibrando os negativos, mas principalmente sendo modelo e vínculo de aprendizagem das crianças.

As práticas devem buscar articulação com "os saberes das crianças, com os conhecimentos que fazem parte do seu patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12).

Disponibilizar material para as crianças atuarem livremente é importante. Mas tão importante é saber que ao manuseá-los elas cognitivamente aprendem remetendo suas ações a campos e modelos de aprendizagem que remetem a aspectos materiais e simbólicos do seu patrimônio, cultural, familiar, afetivo, social, artístico e ambiental.

A prática docente deve levar em consideração os saberes das crianças, e se adequar a ideia de que eles fazem parte de um patrimônio, que se correlacionam a elas nas instâncias materiais, sociais e afetivas. A partir dos seus fazeres se deve favorecer a elas em seu desenvolvimento cognitivo; entender que por trás do brinquedo, há a aprendizagem, e à essa, as crianças têm opções e influências.

Os estudos sobre a vida diária, sobre o homem comum e suas práticas, desenvolvidos em vários campos do conhecimento e, mais recentemente, pelos estudos culturais, introduziram no campo do currículo a preocupação de estabelecer conexões entre a realidade cotidiana dos alunos e os conteúdos curriculares. Há, sem dúvida, em muitas escolas, uma preocupação com o prazer que as atividades escolares possam proporcionar aos alunos. Não obstante, frequentemente parece que se tem confundido o prazer que decorre de uma descoberta, de uma experiência estética, da comunhão de ideias, da solução de um problema, com o prazer hedonista que tudo reduz à satisfação do prazer pessoal, alimentado pela sociedade de consumo. (BRASIL, 2013, p. 116).

Esse aprofundamento curricular, não deve ser por controle educacional de comportamento quando se buscava na brincadeira apenas uma forma de entreter aos alunos, mais por entender que de fato há transformações, adaptações

sistemáticas e evolução cognitiva dos alunos ao lherem promovidos alternativas lúdicas com jogos e brincadeiras representativos do que elas mantêm como vínculos essenciais à sua aprendizagem.

Na escolha do lúdico, o professor, ou professora jamais deve agir com imposição, ir contra laços pré-estabelecidos causará desmotivação. Como reflexo à aprendizagem dos alunos, se pode pensar que há paradigmas que decorrem da:

Violência simbólica da cultura da escola que impõe normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelece diálogo com a cultura dos alunos, frequentemente conduzindo um número considerável deles ao fracasso escolar. (BRASIL, 2013, p. 112).

Não estabelecer diálogo com os valores e cultura dos alunos se houver imposição, esta será uma forma de violência simbólica; mas ensinar com prazer, brincando, não é algo que quebre os vínculos, ou se torne incompatível com um bom currículo escolar da educação infantil.

Neste artigo, ao citar vínculos de aprendizagem, estes a seguir serão explicados em seu sentido *stricto*, pois é comum ter subliminarmente sua presença em diversas manifestações das crianças no meio- intra e extra - escolar, que não só podem servir de modelo, ou base à educação infantil corroborando o desenvolvimento cognitivo e dando margem à interpretação de seu funcionamento como aspecto intelectual gerador essencial à criança em seu processo de desenvolvimento mental. Estes vínculos com apoio profissional devem ser conhecidos pelos professores.

A intenção em descrevê-los aqui é para cientificar que todos são representações, manifestações das crianças correspondentes a pessoas, lugares, e situações que lhes geram ou negam aprendizagem, que denotam não somente estados cognitivos das crianças, mas pelo lúdico, e suas expressões, elas manifestam nas brincadeiras seus mais profundos segredos, seu estilo de aprendizagem, suas inspirações ao seu desenvolvimento cognitivo, daí a importância de conhecer estes vínculos.

3. VÍNCULOS DE APRENDIZAGEM, UM OLHAR DOCENTE SOBRE AS REPRESENTAÇÕES COGNITIVAS INFANTIS E SUAS MANIFESTAÇÕES SOCIOFAMILIARES

Reportando-se ao título do trabalho, ao se falar em brincadeiras, jogos e uso do lúdico, bem como a dedicação da criança em por eles representar seu mundo, sua cultura, suas experiências, sentimentos, valores artísticos, afetivos e pessoais, bem como seus momentos de interação na escola, na família e em seu jogo simbólico, suas fantasias; se presume como importante salientar, que estas nuances da vida humana expressam o ludismo tão defendido nas concepções atuais de educação.

Neste sentido, resolução número 5 de dezessete de dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Para a Educação Infantil prescrevia em seu Art. 6º inciso, III, que entre os princípios a serem respeitados e servirem de fundamentos ao ensino das crianças estão os de valores: "Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais." (BRASIL, 2013, p. 98). Ao expressar sua cultura, suas vivências, seus traumas, sua aprendizagem, pelas brincadeiras as crianças podem indicar à escola que vínculos de aprendizagem fazem parte da fase de desenvolvimento em que estão. E, é na escola que passam metade do seu dia; ali elas demonstram toda gama de representação da sua personalidade. Isso deve ser considerado e aprofundado no estudo da educação infantil.

Considerando-se na educação infantil ser unânime o conhecimento de que o lúdico faz parte da sua rotina metodológica em maior ou menor proporção no Brasil, é conveniente que haja aprofundamento sobre o que para elas representam as práticas lúdicas. Isso pode servir de fundamentação ao aperfeiçoamento da educação infantil, e assim melhor trabalhar os aspectos cognitivos das crianças que devem ser considerados neste aprofundamento epistemológico. E isto implica saber que há vínculos de aprendizagem permeiam ao cognitivo infantil.

É importante que a escola reconheça estes vínculos, geralmente expressados de modo aleatório, ou esquematizado pelas brincadeiras. A prática docente deve se pautar nestes gostos e aferições afetivas das crianças. Pois do ponto de vista da abordagem moderna de educação, "reafirma-se a importância do lúdico na vida

escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física. (BRASIL, 2013, p. 116). Se deve entender que as brincadeiras tão comuns ao cotidiano da escola, são mais que relevantes à articulação de um ensino infantil direcionado a correlacionar os gostos, vontades e articulações infantis, a uma educação perfilada a estes padrões cognitivos de aprendizagem.

Estes padrões que geralmente correlacionam-se a inteligência infantil, e que por vínculos de aprendizagem existentes nas crianças, estas se expressam, de modo mais voluntário, principalmente pela ludicidade. Nas práticas pedagógicas dos professores, em sua metodologia, se "deve compreender a importância do lúdico no desenvolvimento infantil, valorizando a sua presença no processo educativo da criança." (BRASIL, 2015, p.7).

Pelas brincadeiras e manifestações culturais as crianças revelam seus vínculos de aprendizagem, em alguns níveis e domínios; Vigotsky (2000) já afirmava a "imaginação é importante para se descobrir a solução de problemas, mas não se preocupa com a verificação e a comprovação que a busca da verdade pressupõe." (VIGOTSKY, 2000, p. 16). Então saber que há o lúdico, não é entendê-lo de fato. Neste sentido observa-se que na criança a absorção abstrata da verdade geralmente ocorre segundo a teoria piagetiana, no período operatório concreto das crianças. Para Piaget (1967), uma das fases do desenvolvimento infantil.

A forma extrema dessa assimilação aos desejos e aos interesses próprios é o jogo simbólico ou jogo da imaginação, no qual o real é transformado ao sabor das necessidades do eu ao ponto de as significações que o pensamento comporta poderem permanecer estritamente individuais e incomunicáveis. (PIAGET, 1967, p. 369).

Começando na infância, somente a partir dos sete anos é que a criança materializa significados interpretativos ao que faz. Até aí figura a imaginação como ação de sua transformação cognitiva. Essa atitude transformadora da criança, do real no imaginário é uma esquematização por vezes, consciente, ou não, do seu modo de processar a aprendizagem no seu sistema cognitivo e assim desenvolver suas múltiplas inteligências. Nisto as crianças tendem a representar aquilo em que se envolvem.

Entender as manifestações infantis e usar do lúdico para motivar a este processo, e, de modo prazeroso garantir as crianças que vivenciem aquilo que elas precisam para aprender, deve ser parte da estratégia metodológica dos professores.

Para isto, um pouco de conhecimento e sensibilidade observacional podem ser a solução.

É preciso que na metodologia docente se tenha um olhar sobre os vínculos de aprendizagem dos alunos e ser reflita na transformação curricular da escola pela opção de inserção curricular dos jogos e brincadeiras como uma alternativa viável à educação das crianças nos anos iniciais. É preciso se preocupar com a busca da verdade (op.cit) Vigotsky.

No aspecto de entender que vínculos são estes se busca aqui esclarecer que na aprendizagem das crianças, segundo Visca (2013), eles devem ser entendidos pela escola como reais representações do seu cotidiano afetivo, social e psíquico; possíveis de serem avaliados em provas projetivas que expressam interpretações sobre suas brincadeiras diárias, isoladas e/ou coletivamente, assim possibilitando estas brincadeiras fazerem parte da escolha metodológica docente na educação infantil.

Como vínculos de aprendizagem, o psicólogo e psicopedagogo Jorge Visca, um dos ícones da psicopedagogia moderna, em um dos seus livros, lançado em 2008, mas atualmente na sua quarta edição, em 2013, afirma Visca (2013), estes vínculos serem pautas para interpretação de técnicas projetivas, e possíveis de serem descobertos por simples desenhos projetivos.

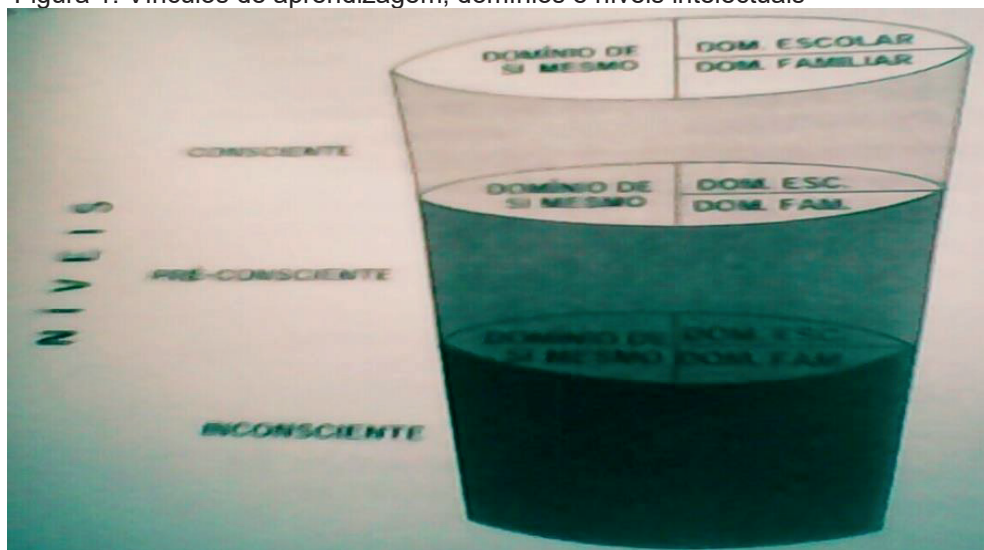
Para Visca (2013), os vínculos podem ser conhecidos e desconhecidos por quem os vivencia, mas fazem parte do processo de intelecto e reverberam a inteligência e experiência das crianças no meio em que os manifesta ou os omite. Justifica Visca (2013) que há continuidade cronológica destes vínculos no processo de maturação biológica e cognitiva das crianças permanecendo até fases mais avançadas da sua idade cognitiva pregada por Piaget. Outro fator é que:

Não só interessa saber qual é o vínculo que o sujeito estabelece com o docente, a sala de aula, os companheiros e a escola, como também importa a relação como os adultos, significativos que lhes oferecem modelos de aprendizagem, e os cenários onde tudo isso acontece, como os colegas fora do ambiente escolar e consigo mesmo, enquanto aprendiz em diferentes momentos de sua vida cotidiana. (VISCA, 2013, p. 16).

Isto significa entender que as crianças expressam seus vínculos afetivos, familiares e sociais mediante atividades brincantes em seu cotidiano, e em diversos meios. Mas entendendo-se que estes vínculos são manifestações de gostos e esquemas cognitivos de aprendizagem infantil, eles devem estar no conhecimento

da educação infantil. No aspecto conhecimento, consideram-se que tais atividades infantis estão relacionadas às vivências culturais, sociais, afetivas, cognitivas e educacionais dos alunos, além da introspecção ou consigo mesmas. Observe os domínios e os níveis da rede de vínculos de aprendizagem:

Figura 1: Vínculos de aprendizagem, domínios e níveis intelectuais



Fonte: Visca (2013).

Perceba que o vínculo do domínio consigo mesmo, escolar e familiar estão mais presentes no nível consciente e pré-conscientes da criança, em comparação ao inconsciente. Nas palavras de (VISCA, 2013, p. 21), "os conteúdos escapam ao campo da consciência e podem ter acesso ao mesmo." Isso significa que a criança ao se espelhar no pai, por exemplo, para aprender, se o tem como modelo de aprendizagem, pode expressar ações que se materializam tanto no campo consciente quanto inconsciente. Com um detalhe, essa materialização pode vir sobrecarregada de fatos bons e ruins. As brincadeiras, ou a omissão delas podem revelar traumas ou outras instâncias prejudiciais a aprendizagem infantil.

Segundo Visca (2013), as provas projetivas representam uma rede na aprendizagem do plano cognitivo. Na epistemologia convergente, a teoria de Visca (2013), as provas projetivas que são do domínio dos vínculos escolares são: A planta da sala de aula, eu com meus colegas, par educativo; do domínio dos vínculos familiares: A planta da minha casa, os quatro momentos do meu dia e a família educativa; dos vínculos do domínio introspectivo, consigo mesmo são as provas: O desenho em episódio, o dia do meu aniversário, em minhas férias e

fazendo o que mais gosta. São nestes domínios que se vinculam as brincadeiras, as manifestações infantis que representam o meio de interação e aprendizagem das crianças.

Na teoria de Visca (2013), no domínio da escola se avalia vínculos de aprendizagem com uma pessoa, que pode ser família, colega ou outros de influência na rotina socioeducacional dos alunos. Isto é avaliado na prova projetiva de nome par educativo. Brincadeiras que revelam dramatizações com alguém influenciando a criança podem ser indicativas desse domínioa influenciar a aprendizagem da criança.

Também é verificado o vínculo com os colegas de sala de aula em uma prova de desenho da criança com os colegas. Assim se sabe como ela está vivenciando a socialização em sala de aula de modo cognitivo. Que pressões sofrem e quais colegas estão lhe influenciando. Ou mesmo se tem professores autoritários.

As brincadeiras que as crianças fazem ou mesmo se omitem em fazer revelam estas situações. Outra prova de domínio escolar é quando a criança desenha a planta da sala de aula. Importante é saber que posicionamento esta criança se coloca na escola ou no ambiente que ela julga como sala de aula. Se ela se inserir fora deste contexto não possui vínculos com a escola.

Nos vínculos de domínio familiar estão representações que podem ser feitas por um desenho da casa da criança, nele pode ser inferido, questionado se há brincadeiras que lá expressam sua vivência e sua localização real dentro da mesma. Verifica-se também no âmbito familiar outro desenho que representa os quatro momentos do dia da criança, para saber que atividades, pessoas, influências e brincadeiras geradoras ou conturbadoras da aprendizagem são comuns no cotidiano sociofamiliar da criança. Essas muitas vezes são manifestadas no cotidiano da escola e assumem a função cognitiva de socializar os conhecimentos ali manifestados vinculando-os aos seus laços afetivos no seio da família.

No domínio consigo mesmo, se avalia a quantidade e qualidade dos afetos através de um desenho em episódios dividido numa folha em seis blocos temporais relativos ao cotidiano da criança. Nestes casos a imaginação e o lúdico da criança podem projetar situações que não se ajustam a padrões temporais comuns.

Para Visca (2013), a interação e os sujeitos que agem sobre são valiosos indicadores da aprendizagem do aluno. Sobre a valoração de si, e o reconhecimento

dos seus afetos consigo mesmo se realiza uma avaliação condizente com aspectos narrativos ou desenhos relativos ao dia do aniversário da criança.

Neste sentido, saber que atividades a criança executa no âmbito sócio afetivo e de preferência ao contexto cognitivo escolhido por ela, se realiza uma avaliação, também em desenho ou brincadeiras que contextualizem as férias das crianças. E por fim uma comprovação final, ao se questionar, solicitar desenho, descrição ou narração, sobre o melhor, ou pior momento de sua história, ou fazendo o que mais gosta. Estes podem revelar traumas, afetos e desafetos que incitam ou prejudicam a aprendizagem da criança.

Há diversas brincadeiras, principalmente com bonecos ou super-heróis em que as crianças dão indicativos de que sua aprendizagem está influenciada por circunstâncias relevantes do seu cotidiano. Onde acontece e com quem acontece é importante ouvir nas verbalizações delas ao brincarem. O modo como estabelecem regras, no jogo em que se exigem comportamentos regulatórios também é importante observar.

Assim, a criança pode revelar nuances que colaboram com sua perspectiva de desenvolvimento ludocognitivo expressos em brincadeiras e jogos representativos destes vínculos que fazem parte do seu processo de maturação, pois se parte do pressuposto de que "o processo de aprendizagem consiste na produção e estabilização de condutas, que serão consideradas aprendizagens tanto familiar, comunitário e sem necessariamente que estejam implicadas na escola." (VISCA, 2013, p. 16). Ou seja, há origem dos vínculos fora da escola.

Pode-se pensar que estes vínculos não são prescritos nas diretrizes mais atuais da educação infantil, porém se condizem com o domínio familiar, social, afetivo e de valor ao ego da criança, se pressupõe a observação de estarem intrínsecos a aprendizagem. E há essa veracidade quando a criança representa suas paixões, vivências e representações psíquicas destes vínculos, pois:

As vivências dos alunos no ambiente escolar contribuem para formar e conformar as subjetividades dos alunos, porque criam disposições para entender a realidade a partir de certas referências, desenvolvem gostos e preferências, levam os alunos a se identificarem com determinadas perspectivas e com as pessoas que as adotam, ou a se afastarem de outras. Desse modo, a escola pode contribuir para que eles construam identidades plurais, menos fechadas em círculos restritos de referência e para a formação de sujeitos mais compreensivos e solidários. (BRASIL, 2013, p. 116).

Isto implica interpretar que na subjetividade da criança é que sua imaginação acontece; é expressa de forma prazerosa nas atividades lúdicas de jogar, socializar regras, brincadeiras, ter contato com recursos que despertem na criança processos esquematizados da construção cognitiva de seu intelecto e transformação pessoal, portanto deve ter a escola o pensamento de não desprezar em seu planejamento, currículo e métodos os ditames lúdicos artisticamente elaborados pela criança. Nem tão pouco o conhecimento destes vínculos.

É preciso fazer uso metodológico dos jogos. "A educação deve ser de estímulo, cuidado, segurança e simplicidade, através de jogos, objetos e ambientes que permitam uma formação por meio da experiência, manipulação e ação." (AVANZINI; GOMES; BRASIL, 2015, p. 13).

Dito isto, é relevante entender em que vínculos estão as materializações das expressões afetivas, artísticas, sociais e psíquicas das crianças; o currículo escolar da educação infantil deve se pautar nestas prerrogativas, pois estes vínculos antes citados, correspondem as diversas influências e manifestações das crianças em seu ambiente de aprendizagem.

Portanto, nestas alternativas, por sua opção no processo de decisão escolar deve existir a opção por se aprofundar em que se representa o lúdico, a compreensão do uso de brincadeiras e jogos na educação infantil como preponderante e qualificativo aos requisitos desta modalidade de educação; prescreve-se então que, devem ser "construídas novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade." (BRASIL, 2010, p. 17). Não se trata de se apropriar o lúdico nas escolas, mas de se aprofundar no conhecimento de suas manifestações.

Entender que uma criança que traz todos os dias uma bola para a escola, com expressão do simples fato de ter o gosto por futebol é comum ao pensamento empírico sobre o lúdico; mas se deve ir além sobre a percepção de que a aprendizagem desta criança pode de fato estar vinculada de fato, a que acontece quando ela brinca no campinho vizinho a sua casa, no modo como acontecem essas brincadeiras, do jeito que lhe dá prazer.

A escola, com professores e psicopedagogos experientes deve mostrar compreensível na busca de entender, qual o vínculo e onde está a fonte inspiradora de aprendizagem desta criança; ou se converter em modelo do seu vínculo, caso já

se saiba disso, sempre haverá negligência desta criança à aprendizagem. Haverá rejeição a aprendizagem. E sem brincar a negligência pode ser total à educação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Interpreta-se que o uso de jogos e brincadeiras na educação infantil é uma discussão atual, mas é preciso que o docente não fique aquém disso. Que a escola entenda a correlação entre jogos, brincadeiras e o que isso representa ao cognitivo infantil. Observou-se que a partir do construtivismo piagetiano, das abordagens neuropsicológicas de Gardener, das proposições de interação como o meio de Vigotsky, a correlação dos jogos e brincadeiras com o cognitivo infantil passou a ser validado com mais veemência científica, principalmente na educação infantil.

Observou-se que através das bases curriculares nacionais da educação infantil o lúdico e as brincadeiras é pauta curricular cientificamente garantida no processo de proposição ao ensino.

Mas devidamente importante, observa-se que na vertente do lúdico, dos jogos e brincadeiras na educação infantil é preciso aprofundamentos teórico e ajuda à conjuntura educacional na real compreensão sobre as manifestações das crianças ao representarem vínculos de aprendizagem essenciais a sua condução formal, psicológica, social e afetiva; de modo a ser plausível de conhecimento docente e consciência de que estas representações devem ser interpretadas, entendidas e usadas como referenciais à prática metodológica deste início do ciclo de ensino às crianças.

Neste aspecto, portanto é preciso pensar que na ação metodológica em sala de aula implica sobre a criança, conhecimento do seu meio, de melhores atividades ao gosto e vínculos positivos dos alunos de modo a traduzir o papel fundamental da educação infantil que é preparar a criança para o que se seguirá na sua vida em família, sociedade e na escola; e concretizar o cotidiano desta aprendizagem em ações educativas prazerosas.

É preciso entender que no desenvolvimento cognitivo infantil as brincadeiras são parte do processo. Que elas representam ao que se afeiçoam as crianças na sua aprendizagem e transformação cognitiva. O papel da educação infantil é promover essa transformação, principalmente pelo entendimento e aprofundamento científico do mundo, da escola, da sociedade, do modo espontâneo de brincar da

criança, dos seus valores, saberes e da apropriação dos sistemas que compõem ao cognitivo infantil representados nos jogos e das brincadeiras estabelecidos através de vínculos de aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVANZINI, Claudinéia Maria Vischi. GOMES. Lisandra Ogg. **Concepção de Criança, infância e educação.** in: BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização.** Caderno 02. Brasília, MEC;SEB, 2015.

BRASIL, **Brinquedos e brincadeiras de Creche: Manual de orientação pedagógica.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. **Constituição Nacional.** Brasília, MEC, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Ministério da Educação. Encontro de Coordenadores do Pacto pela Idade Certa.** Brasília: MEC, 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação.** MEC/ SASE, 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação.** MEC/ SASE, 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394 de 20 de dezembro** Editora Brasil. 1996.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa : Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa /** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil: Propostas Para a Formação Integral da Criança.** São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. **Brinquedo, o desafio e descoberta para utilização confecção de brinquedos.** Rio de Janeiro: FAET, 2001.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FARIA, Vitória; SALLES, Vitória. **Currículo na Educação Infantil. Diálogo Com os Demais Elementos da Proposta Pedagógica.** São Paulo: Ática, 2012.

GARDNER, Edward. **Inteligências Múltiplas. A Teoria Na Prática.** Trad.VERONESE, Maria Adriana Veríssimo. Artmed, 1995.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget.** Tradução: Daniele Saheb. Recife: Editora Massangana, 2010.

PIAGET M, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Trad. Dirceu a. Lindoso; Rosa M. R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

_____ **O Tempo e o desenvolvimento intelectual da criança.** Trad. Diredeu A. Lindoso. Rosa M.R. da Silva. Forense. Rio de Janeiro, 1968.

VISCA, Jorge. **Técnicas projetivas pedagógicas, e pautas gráficas para sua interpretação.** 4 ed. Trad. Suzana Rozenmacher,. Buenos Aires:.Visca e Visca Editora.

VOLPATO, Gildo. Jogo, **Brincadeira e Brinquedo: Usos e Significados no Contexto Escolar e Familiar.** Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O Brincar e o Criar: As Relações Entre Atividade Lúdica, Desenvolvimento da Criatividade e Educação.** Londrina: G.A, 2005.

O LÚDICO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Roseilda Alves da Silva Santana

1. INTRODUÇÃO

É conhecido para todos que trabalham com a educação infantil, que o brincar nessa etapa da vida estimula a criança e faz ver o mundo com outros olhos, além de estimular o conhecimento e incentivar as descobertas.

Nesse sentido, esse trabalho parte da ideia de que o brincar vai além do manusear brinquedos e participar de brincadeiras. E para comprovar a importância do lúdico como recurso didático, este estudo tem como objetivo analisar a importância das brincadeiras e jogos para o desenvolvimento das crianças na educação infantil. Dessa maneira, surgiu a inquietação: Quais são as metodologias utilizadas na escola de educação infantil para a inserção de jogos apropriados para a faixa etária dos alunos? E de que forma a realidade social dos alunos é aproveitada pela escola de educação infantil ao trabalhar com o lúdico?

A realização deste justifica-se, na convicção de que o lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana; sendo que o brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação. brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona idéias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento.

De acordo com Dallabona e Mendes (2004, p.06) "É preciso quebrar alguns paradigmas e entender que o brinquedo é um investimento em crianças sadias no ponto de vista psicossocial".

A metodologia aplicada foi a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo em uma escola de educação infantil do município de Canindé de São Francisco/SE, mediante aplicação de questionário a 30% dos docentes da escola campo da pesquisa.

Assim, o brincar quando introduzido na escola, para a criança não deve

perder a ludicidade, mas para o educador não deve ser dada somente com o intuito de diversão, este deve saber que por meio da brincadeira a criança desenvolve determinados valores e conceitos que são muito importantes para o seu desenvolvimento social e individual.

Para Vygotsky (1998), o brinquedo tem intrínseca relação com o desenvolvimento infantil, especialmente na idade pré-escolar. Embora não o considere como o único aspecto predominante na infância, é o brinquedo que proporciona o maior avanço na capacidade cognitiva da criança.

É perceptível que é no brincar que a criança se aproxima do mundo real, mostrando suas ansiedades, medos e frustrações. Por esse motivo ressalta-se da importância do estudo de teorias como: Piaget, Vygotsky e Winnicott entre outros. Suas ideias e experiências sobre o brincar nos permite ter uma visão mais ampla e clara sobre o tema e que poderá contribuir em nossas atividades e fazem parte do marco teórico.

Compreender o ato de brincar como uma atividade predominante na infância é subsidiar meios para refletir a forma como este mecanismo lúdico pode contribuir no desenvolvimento e aprendizagem infantil, a criança como ser social interage e interfere ao meio a que está inserida, onde por meio de brincadeiras e jogos pode realizar ações que fundamentam suas experiências e espelham o contexto da sociedade a qual vivem.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO SURTIU?

A história da educação infantil deve-se assim associar o surgimento da mesma em decorrência da história da produção e da reprodução da vida social de nosso país. Os fundamentos da educação infantil tanto sociais, morais, econômicas, culturais e políticos da sociedade antiga foram sendo superados desde a instauração da sociedade moderna no século XVI.

Vale ressaltar que foi no início do século XVII, que surgiram as primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas, onde essas preocupações foram resultantes de reconhecimento e valorização que elas passaram a ter no meio em que viviam. Apesar de uma grande parcela da população infantil continuar sendo educada segundo a antiga prática de aprendizagem; o surgimento de sentimento de infância provocou mudanças no quadro educacional. Ainda no século XVII, a criança

nem era reconhecida por suas particularidades. Ela era vista como um brinquedo, do qual os adultos só gostavam pelo prazer e distração que proporcionava. Quando crescia e não distraía mais os adultos, deixava de interessar aos mesmos.

Foi somente a partir do século XVIII que os adultos começaram a modificar sua concepção de criança. Mas, assim mesmo, seu lugar ainda não era o mais privilegiado na família. Com a Proclamação da República, o Brasil começou a passar por um processo de grande modernização e industrialização. As mulheres passaram a fazer parte do mercado de trabalho e as crianças não tinham para onde ir.

Surgiram então as “mães mercenárias”, que cuidavam de várias crianças juntas para suas mães trabalharem fora. Nesse período, aumentou-se o número de mortalidade infantil devido às péssimas condições de higiene nas casas onde as crianças ficavam e também à ausência da mãe, que tornava a criança mais triste e vulnerável. Nesse contexto que surgiram as primeiras creches e pré-escolas. No começo elas eram filantrópicas ou mantidas pelos próprios usuários e, somente mais tarde, elas se tornaram públicas.

A princípio, as creches e pré-escolas tinham um caráter assistencialista, visando somente o guardar e o cuidar da criança na falta da família. Essa concepção, tratava a criança como um ser frágil, indefeso e completamente dependente. Os profissionais não tinham formação e sua atuação era restrita aos cuidados básicos de higiene e regras de bom comportamento.

A partir de 1970, a entrada de mulheres no mercado de trabalho aumentou consideravelmente, o que resultou num crescimento significativo de creches e pré-escolas. Uma nova ênfase começou a ser dada ao trabalho nestas instituições. Buscou-se uma compensação não só das carências orgânicas, como também uma carência de ordem cultural. O pressuposto nesta visão compensatória da educação era de que o atendimento pré-escolar poderia remediar as carências das crianças mais pobres.

As propostas de trabalho foram direcionadas para as crianças de baixa renda, estimulando-as precocemente e preparando-as para a alfabetização, como forma de superar as condições sociais em que viviam. O objetivo principal da educação compensatória era o de promover oportunidades educacionais no caráter social e cultural compensando-se o déficit linguístico das crianças. As crianças mais pobres eram consideradas carentes.

Já nos jardins-de-infância das crianças provenientes de famílias de classe média, a educação não tinha o mesmo caráter compensatório. O trabalho envolvia também o desenvolvimento dos aspectos afetivos e cognitivos das crianças.

Com o aumento da demanda por pré-escolas, a educação infantil passou por um processo de municipalização. O caráter da educação agora não era mais assistencialista ou compensatório, mas a pré-escola tinha uma função educativa. Muitos educadores da época discutiram o papel das creches e pré-escolas e elaboraram novas programações pedagógicas visando o desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a educação foi reconhecida como um direito de todas as crianças e um dever do Estado. Houve uma expansão do número de escolas e uma melhoria na formação dos profissionais.

Também na década de 90, com a promulgação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), os direitos das crianças foram concretizados.

A Educação Infantil no Brasil não é preocupação muito antiga; durante muito tempo o papel das escolas que atendiam crianças de 0 a 5 anos era de caráter apenas assistencialista; hoje quebrou-se o paradigma de que nessa faixa etária elas vão à escola somente para “brincar”. E entende-se que a função de brincar é também um processo educativo para novas descobertas cognitivas e de importância na relação que a criança estabelece com os objetos e com os grupos.

A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil em creches e pré-escolas passou a ser, do ponto de vista legal, dever do Estado e direito da criança (Art. 208, inciso IV). Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o MEC, a fim de orientar as escolas, elaborou em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, volume 3, p. 23). Nele estão:

Nesse processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Entendendo a importância da educação infantil como etapa anterior ao Ensino Fundamental de grande relevância no desenvolvimento da criança e para as aquisições de aprendizagens futuras, a LDB, por meio da Lei nº 12.796, de 2013, alterou o seu Art. 6º, obrigando pais e responsáveis a matricular a criança na Educação Básica a partir dos quatro anos de idade.

E, finalmente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1994, a educação infantil é reconhecida como etapa inicial da educação básica. A educação infantil passa a ser vista por um novo ângulo, valorizando-se a criança e a sua cultura, considerando-a ativa e capaz de construir o seu próprio conhecimento. O professor passa a assumir um novo papel, o de mediador entre a criança e o mundo. A família é coparticipante do processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos são desenvolvidos de maneira lúdica, respeitando-se a bagagem cultural de cada um. Foi criado, inclusive, um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de maneira a levar a todas as escolas novas propostas pedagógicas diretamente voltadas para a criança tal como ela é.

3. A AUSÊNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é uma das atividades mais importantes no desenvolvimento da criança. Seja ela de que tipo for, é um meio natural da criança expressar-se e também a oportunidade de mostrar seus sentimentos e fantasias. Crianças que brincam, demonstram ter saúde emocional e ao brincarem, desenvolvem a capacidade de criatividade, por prazer, para controlar impulsos, na expressão de desejos ou de seus medos. Isso ocorre tanto a nível consciente como inconsciente, de acordo com cada faixa etária. Quando isso não acontece, a criança se desenvolve com etapas interrompidas.

O espaço social da criança, em geral, se restringe aos pequenos grupos, como a casa dos familiares, a escola. Essas referências assumem uma importância significativa, pois é em torno delas que as lembranças da infância são tecidas. E dependendo da ligação que a criança estabelece com seu grupo familiar, as lembranças da infância se renovarão e se completarão com maior facilidade.

Para Winnicott (1975), a brincadeira é a realização das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas. Esses elementos da situação imaginária constituirão parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo. Nesse sentido, a brincadeira representa o funcionamento da criança na zona proximal e em consequência, promove o desenvolvimento infantil.

A ausência desse potencial lúdico tem relação direta com a avalanche de crianças com distúrbios de aprendizagem ou com transtornos comportamentais

Atualmente, cerca de 7% das crianças brasileiras sofrem com algum tipo de problema desse tipo.

Brincadeiras de rua, banho de mangueira no quintal, ter contato com animais e correr livremente por aí, são algumas das atividades consideradas importantes para o processo de aprendizagem infantil. Porém, o trabalho, que a princípio deveria atingir somente a fase adulta, já faz parte do universo infantil, reduzindo cada vez mais o tempo da infância. O direito ao lazer e brincar, legitimado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Constituição, é tratado como menos importante ou supérfluo.

4. IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

O estudo sobre o brincar tem uma longa história. De Platão a Kant, de Froebel a Piaget, filósofos, historiadores, biólogos, psicólogos e educadores estudaram esse comportamento onipresente para compreender de que forma e por que brincamos. Até os animais brincam.

É sabido que a educação infantil é à base do desenvolvimento motor e intelectual, onde as crianças começam a explorar mais o mundo do outro. E dessa forma, o brincar se faz necessário nessa etapa do ensino, porque o jogo, o brinquedo e a brincadeira possibilitam que a criança interaja com o outro, crie estratégias e regras para os jogos e brincadeiras, sem falar na grande contribuição que determinadas brincadeiras trazem para o crescimento e desenvolvimento físico da criança.

Quando a criança brinca, ela entra num mundo de “faz-de-conta”, num mundo onde tudo pode acontecer. Tem a permissão para imaginar ser quem não é, estar em lugares e até mesmo planetas diferentes, satisfazer seus desejos, ilusoriamente, viver o inesperado e divertir-se. Desta forma, a brincadeira torna-se um cenário imaginário sem censura, tudo tem vida, fala e vontade própria

Sabe-se que o brincar é instrumento importante para desenvolver a criança, é também instrumento para a construção do conhecimento infantil. A brincadeira é vista como atividade aprendida, ele atribui à brincadeira o resultado de relações interindividuais, a qual pressupõe uma aprendizagem social, complementando que “brincar não é uma dinâmica interna do ser humano, mas um exercício com uma

significação social precisa que, necessitam de aprendizagem.

No ato do brincar o prazer não deve ser visto como característica do brinquedo, existe muitas teorias que ignoram o fato do brinquedo atender a fatores necessários ao desenvolvimento da criança. O brinquedo faz parte da vida da criança. Ele estabelece uma ligação entre a ação e o pensamento contribuindo para o desenvolvimento da atividade linguística, e torna possível o desenvolvimento e o uso da fala, do pensamento e da imitação.

As descobertas e as aprendizagens das crianças na educação infantil ocorrem por sua vivência corporal, pela exploração do ambiente e da manipulação dos objetos. As práticas quase sempre inadequadas ou insuficientes de atividades psicomotoras importantes para o processo de aprendizagem é consequência da falta de conhecimento de alguns professores. A formação inicial desse professor não o qualifica o suficiente para a fundamentação psicomotora e, com isso, não têm conhecimentos suficientes para propiciar às crianças atividades adequadas ao bom desenvolvimento psicomotor.

É por meio do movimento que a criança explora o mundo exterior e é por essas experiências concretas que são construídas as noções básicas para o desenvolvimento intelectual. Por isso, a importância de que a criança viva o concreto; é a partir dessa exploração que ela desenvolve a consciência de si e do mundo externo.

Le Boulch (1985, p. 221) observa que 75% do desenvolvimento psicomotor ocorrem na fase pré-escolar, e o bom funcionamento dessa área facilitará o processo de aprendizagem futura.

Para qualquer criança, brincar é tão essencial ao seu desenvolvimento como a alimentação e o carinho. Enquanto brinca, a criança organiza a sua forma de pensar e sentir, mostra como vê a realidade e aprende a interagir com os outros e vive as situações de uma forma espontânea e alegre.

Brincar é natural na criança, facilita o seu crescimento harmonioso, desenvolve a relação com o outro, é uma forma de comunicação, ajuda a aprender a resolver conflitos e a lidar com as situações.

Cada idade tem um modo de brincar específico e é em cada uma dessas fases que a criança aprende a diferenciar a realidade da fantasia.

Aprende também a separar o seu espaço do espaço do outro e a dar novos significados à realidade que a rodeia conforme o que assimila durante as

brincadeiras.

A forma como a criança brinca revela a sua personalidade e a forma como está estruturada para se relacionar com o mundo, ou seja, é claramente visível nos sentimentos que as brincadeiras despertam, como por exemplo os jogos (ganhar e perder).

Segundo Kramer (1992), existem basicamente três tipos de tendências predominante hoje no Brasil, nos programas educacionais para as crianças menores de 6 anos:

1) Tendência romântica, que recebe a pré-escola como um "jardim de infância", onde a criança é "sementinha" ou "plantinha" que brota e a professora "jardineira";

2) Tendência cognitiva, de base psicogenética que enfatiza a construção do pensamento infantil no desenvolvimento da inteligência e na autonomia;

3) Tendência crítica, que vê a pré-escola como lugar de trabalho coletivo, reconhece no professor e nas crianças, sua condição de cidadãos e atribuir à educação o papel de contribuir para a transformação social;

De acordo com Kishimoto (2009), a brincadeira propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: para o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, ela busca elementos da realidade.

5. O BRINCAR E A APRENDIZAGEM

Observa-se que o brincar é um ingrediente central na aprendizagem, permite que as crianças imitem os comportamentos dos adultos, pratiquem habilidades motoras, processem eventos emocionais, e aprendam sobre o mundo em que vivem. Brincar não é uma coisa frívola. Pesquisas recentes confirmam o que Piaget sempre soube: "brincar é o trabalho da infância". O brincar livre e o brincar dirigido são essenciais para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas.

Para PIAGET (1971), quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objetivo não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui.

O brincar é uma das formas mais comuns do comportamento humano, principalmente durante a infância. Infelizmente, até há relativamente pouco tempo, o

brincar era desvalorizado e menosprezado, destituído de valor a nível educativo. Com o evoluir dos tempos, atravessa-se uma mudança na forma como se percebe o brincar, e a sua importância no processo de desenvolvimento dum criança.

Mais do que uma "ferramenta", o brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança. Através do brincar, ela pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação. Ao brincar, exploram e refletem sobre a realidade e a cultura na qual estão inseridas, interiorizando-as e, ao mesmo tempo, questionando as regras e papéis sociais. O brincar potencia o desenvolvimento, já que assim aprende a conhecer, aprende a fazer, aprende a conviver e, sobretudo, aprende a ser. Para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

O brincar apresenta características diferentes de acordo com o desenvolvimento das estruturas mentais, existindo, segundo Piaget, 3 etapas fundamentais:

Dos 0 aos 2 anos de idade- Aqui ocorrem os chamados Jogos de Exercício. Neste período, a criança vai adquirindo competências motoras e aumentando a sua autonomia. Vai preferindo o chão ao berço, demonstrando alegria nas tentativas de imitação da fala... vai revelando prazer ao nível da descoberta do seu corpo através dos sentidos.

Elabora então as suas brincadeiras à volta da exploração de objetos através dos sentidos, da ação motora, e da manipulação - características dos "jogos de manipulação". Estes jogos oferecem sentimentos importantes de poder e eficácia, bem como fortalecem a autoestima. Deste modo, constituem peças fundamentais para o desenvolvimento global da criança.

Entre os 2 e os seis/sete anos de idade- A simbologia surge com um papel fundamental nas brincadeiras, como são exemplo o "faz de conta", as histórias, os fantoches, o desenho, o brincar com os objetos atribuindo-lhes outros significados, etc. Os jogos simbólicos são possíveis dado que, nesta fase, a criança já é capaz de produzir imagens mentais. A linguagem falada permite-lhe o uso de símbolos para substituir objetos.

A criança, colocada diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da brincadeira e, deste modo, apreende também a estrutura matemática presente. O

jogo deve estar carregado de conteúdo cultural. É visto como conhecimento feito e também se fazendo, é educativo.

Assim, conduzir a criança à busca, ao domínio de um conhecimento mais abstrato misturando habilmente uma parcela de esforço com uma boa dose de brincadeira transformaria o aprendizado num jogo bem sucedido, momento este em que a criança pode mergulhar plenamente sem se dar conta disso.

Segundo Kishimoto (2010), existem quatro diferenciados tipos de brincadeiras, as quais são mais utilizadas por educadores: I) Brincadeira de faz-de-conta; II) Brincadeira educativa; III) Brincadeiras tradicionais e IV) Brincadeiras de construção.

Brincadeiras de faz-de-conta são caracterizadas por aparecer entre os dois a quatro anos de idade, em que o “fingimento” da realidade diferencia-se da imitação e define-se como uma recriação das percepções infantis. Exemplos: Casinha, professora, criar contos de fadas e outros.

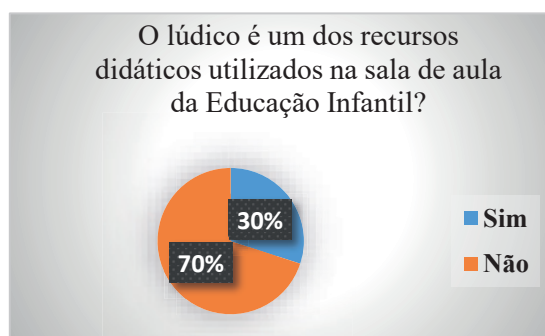
Brincadeiras educativas apresentam-se com a finalidade de ensinar aquilo que o indivíduo precisa aprender para que haja uma maior facilidade de apreensão dos conteúdos didáticos, sendo compreendido assim como um recurso que ensina e educa de modo prazeroso. Exemplos: quebra-cabeça, tabuleiros, brincadeiras de encaixe, e etc.

Brincadeiras tradicionais são entendidas como as impregnações da mentalidade popular, filiada ao folclore e à cultura. Elas são brincadeiras caracterizadas pelo anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. Exemplos: Amarelinha, pião, parlendas, etc.

6. ANÁLISES DOS RESULTADOS

Foram realizadas cinco visitas na escola denominada de Educação Infantil e aplicado questionário para 10 professores dos dois turnos com 2 tópicos: na primeira questão foi perguntado aos docentes se o lúdico é um dos recursos didáticos utilizado por eles. As respostas podem ser verificadas abaixo na figura 1:

Figura 1



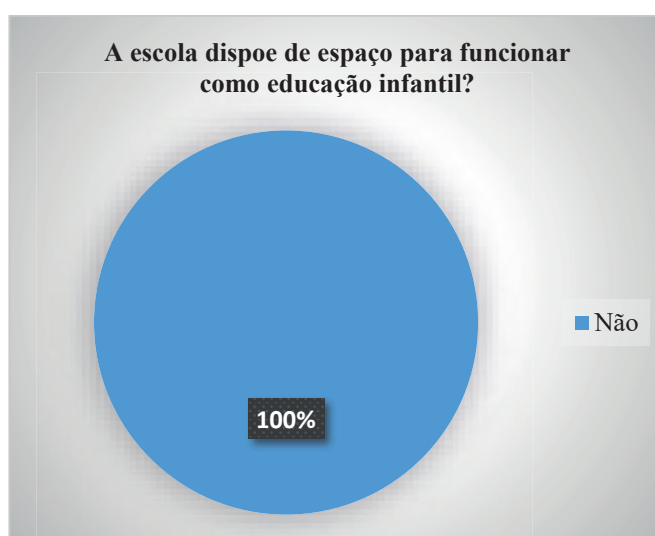
Fonte: Questionário aplicado aos professores

Conforme a figura acima, 70% dos professores não utilizam o lúdico como recurso didático, 30% afirmaram que o recurso faz parte da metodologia. Sendo assim, a brincadeira é uma verdadeira fonte de comunicação, pois até mesmo quando a criança brinca sozinha, por meio do faz de conta, ela imagina que está conversando com alguém ou com seus brinquedos. Nas brincadeiras o brinquedo é necessário não só para divertimento da criança, mas também, para a educação. Mas, para que ele tenha caráter educativo, é preciso que se tenha a intervenção de um adulto

Segundo Winnicott (1975) é no brincar, que o indivíduo pode ser criativo e utiliza sua personalidade integral: é por meio da criatividade que o indivíduo descobre seu eu.

No tópico 2, questionou-se os docentes se a escola tem estrutura para funcionar como espaço da educação infantil. Ver respostas a seguir na figura 2:

Figura 2



Fonte: Questionário aplicado aos professores

De acordo com a figura 2, a escola não dispõe de espaço adequado para trabalhar com a educação infantil e isso acaba dificultando o trabalho dos professores. Assim, para que a ludicidade seja introduzida além da criatividade do professor a estrutura física também influencia nesses fatores. Dessa forma, para o brincar criativo de Winnicott, é necessário algo além do que é completamente regado, e guiado, ou simplesmente interiorizado e fantasioso: é necessária a externalização da reação criativa. Brincar e jogar criativamente requer um olhar “novo”.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o término desse trabalho, observou-se que o brincar na educação infantil faz parte da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo. Foi perceptível observar que as crianças permaneciam na sala de aula durante o recreio com os poucos brinquedos que traziam de casa, enquanto a professora organizava as atividades de casa e da aula.

Essa situação chamou atenção, pois, as crianças da educação infantil, não tinham o direito de brincar ao ar livre durante o recreio, podendo se movimentar e interagir com os colegas devido o pouco espaço.

De acordo com especialistas na área como Piaget, Sasaki, dentre outros, a infância é algo que está em construção permanente. Ela nunca foi sempre igual. Variou durante toda a história. Deixou de ser objeto apenas de cuidados maternos para ser objeto dos deveres públicos do governo.

Durante muito tempo, a criança não foi considerada como um sujeito de direitos. Ela vivia à margem da família e da sociedade. Hoje, ela já é considerada como alguém que tem identidade própria, um cidadão de direitos.

O brincar não significa apenas recrear-se, antes pelo contrário, é a forma mais completa que a criança tem de comunicar consigo mesma e com o mundo. E se isso não acontece, o resultado são crianças introspectivas, tímidas, sozinhas e incapaz de interpretar o mundo.

A criança precisa ter tempo e espaço para brincar. É importante proporcionar um ambiente rico para a brincadeira e estimular a atividade lúdica no ambiente familiar e escolar, lembrando que rico não quer dizer ter brinquedos caros, mas fazer

com que elas explorem as diferentes linguagens que a brincadeira possibilita (musical, corporal, gestual, escrita), fazendo com que desenvolvam a sua criatividade e imaginação.

É através da atividade lúdica que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, integrando-se nele, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar com os seus semelhantes: a conviver como um ser social. Brincar é, portanto, fundamental para a prontidão escolar e para o desempenho na escola. Pode igualmente desempenhar um papel importante na preparação da criança para o mundo além da sala de aula.

Para que a aprendizagem aconteça é necessário que se institua em um ambiente onde o ajustamento afetivo seja a condição primordial. As brincadeiras e a interação que existe entre os pares na escola cria um ambiente socializado. Diante das leituras foi verificada que a ausência da atividade lúdica na educação infantil, causa danos que podem ser irreversíveis.

O lúdico desenvolve a imaginação, raciocínio, habilidade, permite a criança uma aprendizagem prazerosa. É uma fase do ensino que permite a criança expressar sua espontaneidade e quando isso não ocorre o desenvolvimento da criança não acontece de forma correta.

Cada uma a seu modo, seja por meio de conversas, de desenhos e pinturas, de ideias diferentes ou dos movimentos corporais, as crianças demonstram sua criatividade e essa criatividade deve ser estimulada.

Entender a importância e finalidade do lúdico na educação infantil e fazer uso dessa atividade é primordial para que cada vez mais se abra espaço e reflexão a esta metodologia. Sendo o professor o principal agente de busca e inserção desses mecanismos na sala de aula como estratégia metodológica de um ensino eficiente e prazeroso.

Conclui-se que através da brincadeira, a criança ultrapassa a realidade, transformando-a através da imaginação. A brincadeira é uma das formas encontradas para expressar sentimentos e desejos. Os adultos podem estimular a imaginação das crianças, despertando ideias, questionando-as e incentivando para que elas mesmas encontrem as soluções para os problemas que possam surgir.

Foi observado também, a alegria e o envolvimento que o brincar é capaz de realizar e quando essa tarefa não é realizada com ou sem orientação, o que vemos é crianças paradas, quietas, sentada em pequenos ou sozinhas. É no ambiente

escolar, que a criança tem a oportunidade de estar com outras crianças, de entender as diferenças e aprender a socializar-se. Regras e normas são válidas e cabíveis, mas deve-se tomar cuidado em quando e como serão introduzidas no processo educativo.

8. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.T.P. Jogos divertidos e brinquedos criativos. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL- **Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacionais**, nº 9394/96, de 20 dez 1996.

_____ **ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente**,

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 eds. Rio de Janeiro: Editora TLC, 1981, 196 p.

FÁVERO, **Maria de Lourdes de A. Universidade & poder: Análise crítica/ fundamentos históricos: 1930-45**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980, 205p.

FREITAS, M.C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2001, 334p.

FREINET, Célestin, **Ensaio de Psicologia Sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. São Paulo: Objetiva, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____, Tizuko Morchida (Org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre. Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **Formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

WINNICOTT, D.W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

_____, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ALDEIA INDÍGENA KARIRI-XOCÓ: PERSPECTIVAS DE SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL

Sandra Siqueira Santos

1. INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental é hoje uma tendência frequente na pauta de importantes instituições governamentais e não governamentais brasileiras e internacionais. A relevância do assunto é flagrante quando nos deparamos com documentos oficiais do governo federal indicando nas diretrizes do Sistema de Ensino Brasileiro que o meio ambiente é considerado como um tema transversal, um tema que pode ser trabalhado em todas as disciplinas que estão na grade curricular do Ensino Básico. Demonstrando, oficialmente, a preocupação em formar consciências ambientais dentro da educação formal.

A realização frequente de congressos e de eventos, de âmbito nacional e internacional, abordando o meio ambiente e a gestão de como educar ambientalmente demonstra a relevância e a atualidade da questão. Há pelo menos quatro décadas que o tema vem tomando forçatendo se intensificado na última década do século XX e na primeira década do século XXI.

Apesar de os povos indígenas terem participado dos eventos relacionados com o meio ambiente os muitos problemas por eles enfrentados não receberam a relevância necessária, sendo sempre relegados a meros coadjuvantes, fato facilmente identificado através da leitura de relatórios, anais, artigos, programações e títulos destes eventos de que não ocorria uma constante nas práxis direcionada a questão indígena e o meio ambiente.

Ações como a poluição e a devastação da terra, de acordo com a divulgação de pesquisas científicas e resultados de estudos encomendados por instituições governamentais e não governamentais de grande credibilidade, têm suas origens em pequenos e aparentemente insignificantes atos como jogar um copo descartável na rua cujo destino, provavelmente, poderá ser em um rio, ou o corte de árvores e outros recursos extraídos da fauna e flora para fins artesanais, como fazem os

índios. Ora, se o meio ambiente é afetado, por desencadeamento o homem, elemento da Biosfera, também será afetado, desta maneira, paradoxalmente, esse desequilíbrio é provocado pelo próprio ser humano. Assim, para tentar frear esse processo de degradação e desequilíbrio ambiental, é preciso criar mecanismos que impeçam o avanço desse processo. O principal desses mecanismos é a educação. Ou seja, é por meio desta, que se poderia despertar a consciência de que certas ações humanas podem levar os povos a um fim na medida em que os recursos naturais do planeta chegassem ao seu término.

Apercepção de que mais do que educar, é preciso educar ambientalmente. Por isso, a educação ambiental, de caráter mais específico, passou a fazer parte da educação formal. Portanto, a Educação Ambiental como disciplina de ensino-aprendizagem tem como propósito educar formalmente um determinado público-alvo: os jovens. Eles representam a continuidade de gerações futuras, por isso precisam ser educados no presente a conviverem em harmonia e com sustentabilidade com o meio em que vivem como meio de garantir o futuro.

A convivência em harmonia e sustentabilidade com o meio ambiente deve ser permitida a todos, independentemente de questões políticas, sociais, ideológicas ou históricas. É senso comum pensar que diferente dos que vivem em espaços urbanos, os que vivem em espaços rurais estejam em melhor harmonia com a natureza e o meio ambiente e tenham, intuitivamente, maior consciência quanto à exploração sustentável dos recursos ambientais, retirando da natureza só aquilo que realmente precisam, sem, com isso, provocar algum tipo de desequilíbrio. Essa visão romântica se aplica principalmente aos povos indígenas que ainda vivem em aldeias e reservas espalhadas pelo território brasileiro. A visão mítica do índio que vive em total harmonia com a natureza sem feri-la, quiçá já não se coaduna com a realidade.

O objetivo deste estudo foi verificar se os habitantes de uma aldeia indígena, denominada Kariri-Xocó, situada na região Nordeste do Brasil, têm uma relação harmoniosa com o ambiente em que estão inseridos; se possuem consciência ou apenas conhecimento intuitivo sobre a preservação, conservação e a sustentabilidade a ponto de não precisarem de educação formal, em âmbito escolar, sobre Educação Ambiental. Além dessas questões, este estudo averiguou até que ponto os professores de origem indígena que atuam dentro e fora da aldeia, as lideranças da comunidade e a diretora da escola estão sintonizados com o tema da educação ambiental e da sua relevância para a comunidade.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Com a promulgação em 1999, da Lei nº 9.795, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, posteriormente regulamentada pelo Decreto 4.281/2002, reafirmando os principais pontos da Lei 9795/99, que definiu a educação ambiental como "uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal", não como disciplina específica no currículo de ensino, mas presente em todas as matérias, o decreto estendeu a obrigatoriedade da Educação Ambiental para uma variedade de instituições: instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente e outros órgãos públicos, desde federais até municipais, envolvendo entidades não governamentais, de classe, meios de comunicação. (BRASIL, 2002, p.1)

Com a edição desse documento oficial, a Educação Ambiental pode ser inserida na maioria dos espaços de vivência da humanidade mesmo em lugares que possuam aspectos sociais e culturais diferenciadas. Pois a possibilidades das ações educativas tem origem com atitudes estimulantes que contribuam para intermediar na busca pela sustentabilidade para as gerações atuais e futuras.

A educação, segundo Ferreira, “é o ato ou efeito de educar. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano, civilidade, polidez” (FERREIRA, 2001, p. 18).

Já para Emile Durkheim:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre gerações que ainda não se encontram preparadas pra vida social, tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais, morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, certo números exerce particularmente se destine. (DURKHEIM, 1978, p. 41)

A educação encontra-se incumbida de aplicar ações para prosperar o conhecimento relacionado à instrução aplicada no lar, na escola ou em outro grupo social, desde que nesse ensino a transmissão contenha uma produção moral, intelectual e física no educando.

Convém ressaltar que a educação, dentro do processo histórico, apresenta diferentes ideias impulsionadas pela fundamentação e contexto histórico-social da época vigente, para o mesmo autor.

Em Atenas, procurava-se formar espíritos delicados, prudentes, sutis, embebidos de graça e harmonia, capazes de gozar o belo e os prazeres da pura especulação. Em Roma, desejava-se, especialmente, que a criança se tornasse homem de ação, apaixonado pela glória militar, indiferente no que tocasse as letras e as artes. Na Idade Média, a educação era cristã, antes de tudo, na Renascença, toma caráter mais leigo, mais literário, nos dias de hoje, a ciência tende a ocupar o lugar que ela outrora preenchia. (op. cit., p. 35)

Neste contexto, é viável abordar que atualmente, de forma gradativa os objetivos e conceitos sobre assimilação do saber continuam sendo diferentes de acordo com as concepções temporais e espaciais das diferentes sociedades: dos capitalistas, dos socialistas, dos ciganos e dos índios etc. Com efeito, os resultados do que é desenvolvido depende do método aplicado e da receptividade para com o objetivo.

As ações educativas, apesar de todas as inquietações dos educadores devem seguir um plano democraticamente elaborado para atingir a toda sociedade produtiva, com a projeção para o futuro, da base ao topo da pirâmide populacional, como os produtores rurais, pescadores, assentados da reforma agrária, sitiante, marisqueiros, estudantes (dos ensinos fundamental, médio e superior), ou seja, grupos que são afetados pelos riscos ambientais e tecnológicos, assim como também moradores em áreas de conservação e áreas de risco e principalmente os povos indígenas.

O educador ambiental deve implementar, segundo Francisco Gutiérrez, a cidadania ambiental e a cultura de sustentabilidade que serão necessariamente o resultado do fazer pedagogia que conjugue a aprendizagem a partir da vida cotidiana (GUTIÉRREZ, 2002, p. 59).

É condizente que o educador desenvolva uma sensibilidade, para verificar os relacionamentos sociais (embates com outras tribos, harmonia com os momentos naturais, liderança, caciques, pajés e gestores). A situação ambiental (conservação, higiene, construções) aspectos sociais (moradia, presença de animais, saneamento cultura, cultura), aspectos físicos naturais e principalmente aos elementos da natureza para sobrevivência (flora, fauna, água etc.). Diante de tal pensamento é válido observar que o educador deve agir constantemente interagindo com a

comunidade. Porém com profissionalismo, procurando analisar cultural, política e ecologicamente na tentativa de avaliar as dimensões do trabalho executado.

3. AMBIENTAL INDÍGENA

A simples ideia de desenvolver educação ambiental em uma aldeia indígena, a princípio parece algo desnecessário, no entanto tal situação tem uma complexidade maior que visualmente pode não ser perceptível. Em consequência do processo de aculturação que ocorre em vários setores do ambiente indígena existem distorções de concepções e valores provocando, como consequência, atitudes comportamentais que levam a práticas ambientais, muitas vezes, inconcebíveis para este grupo étnico. Porém o processo educativo conduz, independente do grupo social, a atitudes que propiciam conduzir o ser humano a viver de forma mais equilibrada, neste caso ecologicamente correto.

Refletindo sobre como encaminhar esta prática educativa, pode-se afirmar que a educação ambiental, segundo Leff, apresenta a ideia de racionalidade ambiental como sendo teoria de construção, “sustentada num conjunto de proposições não-formalizadas e não-axiomatizadas” em que, para ele, “[...] o pensamento ambiental elaborou um conjunto de princípios morais e conceituais que sustenta uma teoria alternativa de desenvolvimento. Embora este não constitua num paradigma acabado, fundado no conhecimento positivo” (LEFF, 2001, p. 123).

É exigido que o educador ambiental, ou pessoa que está preparada para conduzir os procedimentos educacionais, tenha uma concepção profissional flexível, que desenvolva esforços para adaptar aqueles que estão inseridos no contexto educacional ambiental à percepção acerca dos encaminhamentos desenvolvidos com o foco no ser ecológico e não no material.

O trabalho educativo em uma aldeia deve observar a transversalidade da educação ambiental, as características físicas e humanas locais, considerar as ações antrópicas resultante do indígena e não-indígena e principalmente respeitar o processo educativo da escola indígena, estimular a inclusão de novas práticas sem descuidar que a cultura indígena tem muito a contribuir nas análises dos aspectos ambientais principalmente na formação de multiplicadores ambientais conduzindo na práxis ambiental para outros espaços da aldeia.

É preciso ter em conta que o percurso a ser seguido pelos atores envolvidos

no processo educativo trilham situações adversas, e isso leva à reflexão do pensamento de Morin (1997b, p. 15):

[...] nossa educação nos ensinou a superar e a isolar as coisas. Superamos os objetos dos seus contextos, separamos a realidade em disciplinas compartimentadas uma das outras. Mas como a realidade é feita de laços e interações, nosso conhecimento é incapaz de perceber o *complexus* – o tecido que junta o todo.

A produção do conhecimento na sociedade atual exige uma base teórica bastante diversificada e que muitas vezes fragmenta a realidade, como exposto anteriormente. No entanto as diversas variações contextuais, muitas vezes desconhecidas pelo educador, exigem do mesmo a reflexão acerca de todos as nuances que cercam os interesses vigente, tanto global como local.

4. A EDUCAÇÃO FORMAL E A NÃO FORMAL

A preocupação com o meio ambiente revela que estamos vivendo um momento de desequilíbrio e desarmonia causados pela própria sociedade. Dessa forma, é necessário que se busque alcançar o equilíbrio na relação homem x natureza, buscar alternativas sustentáveis e mudar o comportamento frente a essa problemática. A partir dessa consciência, têm-se na Educação Ambiental, uma ferramenta para a mudança de comportamento com o objetivo de alcançar o desenvolvimento sustentável praticando ações, concepções e mudanças de hábitos na busca de uma relação mais harmoniosa com o planeta.

A educação ambiental é um processo contínuo pelo qual o educando adquire conhecimento e informações relativas às questões ambientais e passa a entender como ele pode se tornar um agente maléfico ou benéfico ao meio ambiente, interferindo diretamente tanto na degradação quanto na preservação do meio ambiente, e por estas razões é preciso desenvolver esforços para que faça parte da educação formal, comumente identificada com a educação escolar, que é entendida como o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas, com uma estrutura, um plano de estudo e papéis definidos para quem ensina e para quem é ensinado.

A educação ambiental, criada com a condição de transversal, enfrenta inúmeros desafios para a sua operacionalização em conjunto com as demais disciplinas, segundo Sato:

A educação ambiental no ensino formal tem enfrentado inúmeros desafios, entre os quais se pode destacar o de como inserir-se no coração das práticas escolares a partir de sua condição de transversalidade, posição consagrada pelos PCN [...] pode tanto ganhar o significado de estar em todo lugar quanto, ao mesmo tempo, não pertencer a nenhum dos lugares já estabelecidos na estrutura curricular que organiza o ensino. (SATO, 2005, p. 59)

De acordo com o ponto de vista da autora, o professor enquanto sujeito mediador dos conteúdos pode ter várias dificuldades para desenvolver suas práticas.

Enquanto se debate a questão, a educação ambiental já está presente na educação não formal. Definida como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino a educação não formal é caracterizada pela ausência, em comparação ao que há na escola (algo que seria não intencional, não planejado, não estruturado), tomando como único paradigma a educação.

Segundo Sato (2005), a educação ambiental “é um procedimento de aprendizagem que se baseia no respeito entre as diversas formas de vida e contribui para um novo paradigma social e humano, que visa a preservação ecológica”. Ela preocupa-se com a formação de uma sociedade mais justa e ecologicamente equilibrada e para que isso ocorra, conta com a responsabilidade individual e coletiva em níveis sociais e planetário.

5. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

À Educação Ambiental crítica de acordo com Carvalho (2004) cabe o papel de uma Educação Ambiental politizada, problematizadora, questionadora e integrada aos interesses das populações e das classes sociais mais afetadas pelos problemas socioambientais.

Na opinião de Kant (1997) apud Ferreira (2001) “o criticismo trata da análise crítica do conhecimento racional como ponto de partida da reflexão filosófica”. Julgar algum conhecimento com apreciação favorável ou desfavorável sobre determinada questão deve partir, como a citação a seguir enfatiza, da reflexão, então, ser crítico exige o pensar e o posicionar-se.

O cidadão crítico e consciente é aquele que compreende, se interessa, reclama e exige seus direitos ambientais ao setor social correspondente e

que, por sua vez, está disposto a exercer sua própria responsabilidade ambiental. Este cidadão, quando se organiza e participa na direção de sua própria vida, adquire poder público e uma capacidade de mudança coletiva. Esse princípio assenta bases sólidas para construção de uma sociedade civil, pois são movimentos sociais, no redimensionamento de sua participação social, as que podem validar o processo para gestar uma utopia de qualidade de vida alternativa, que se atualiza no cotidiano e dentro de um horizonte futuro, desejável e viável. (BÁRCENA, 2000, p. 15)

Para a autora o cidadão dotado de criticidade poderá reconhecer o momento de interpor-se nos conflitos ambientais, reivindicar, criar argumentos com bases discursivas. Segundo Carvalho (2004) este sujeito seria possuidor de perfil ecológico, que no processo educativo, partiria do princípio de que o projeto político-pedagógico de Educação Ambiental Crítica poderá contribuir para uma mudança de valores e atitudes, formar indivíduos ou grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental.

A Educação Ambiental Crítica deve contribuir efetivamente na mudança de postura no que se identifica como visão de mundo tendo o cuidado de não reproduzir e sim intervir. Romper, se possível, e quando preciso for com o que não condiz com a realidade socioambiental.

De acordo com Guimarães os objetivos da Educação Ambiental Crítica são:

[...]promover ambientes educativos de mobilização desses processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para que possamos nestes ambientes superar as armadilhas paradigmáticas e propiciar um processo educativo em que nesse exercício, estejamos educando e educadores, nos formando e contribuindo, pelo exercício de uma cidadania ativa, na transformação da grave crise socioambiental que vivenciamos todos. (GUIMARÃES, 2004, p. 30-31)

A promoção de tais ambientes educativos exige do educador criticidade e compromisso, como também ciência dos conflitos ambientais locais e gerais.

6. EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA

Educação Ambiental acrescida do adjetivo transformador remete a uma ideia de processo, de transformação que aliada à palavra educação sintetizam a ideia de coletividade, posto que educação e transformação estão ligadas a uma ação coletiva e nunca isolada.

A Educação Ambiental Transformadora enfatiza a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida. Está focada nas pedagogias problematizadoras do concreto vivido, no reconhecimento das diferentes necessidades, interesses e modos de relações na natureza que definem os grupos sociais e o “lugar” ocupado por estes em sociedade, como meio para se buscar novas sínteses que indiquem caminhos democráticos, sustentáveis e justos para todos. (LOUREIRO, 2004, p. 71)

As reais transformações que podem ou não acontecer no espaço de acordo com as ações humanas, não enquanto indivíduos, mas como grupos sociais politicamente organizados que podem interferir nas articulações políticas em favor da natureza.

Para contribuir no conhecimento da Educação Ambiental Transformadora é importante apresentar os três eixos explicativos:

a) Definir o modo como nos relacionamos conosco, com as demais espécies e com o planeta, com presença efetiva da práxis.

b) Nos procedimentos metodológicos, ter na participação e no exercício da cidadania princípios para definição democrática de quais são as relações adequadas ou vistas como sustentáveis à vida planetária em cada contexto histórico.

c) Educar para transformar significa romper com as práticas sociais contrárias ao bem-estar público, à equidade e à solidariedade.

Os três eixos explicativos revelam a importância de se conhecer o meio para saber como tratá-lo, de inserir-se no mesmo e de transformá-lo adequadamente e democraticamente no exercício da cidadania.

7. PARTICIPAÇÃO INDÍGENA EM EVENTOS AMBIENTAIS

Os eventos ambientais de caráter nacional e internacional tem sido palco para relatos das comunidades indígenas e busca de soluções para as mais variadas questões como o respeito a cultura, a falta de acesso aos serviços essenciais de educação, saúde, moradia, água, transporte, combate a violência, economia, demarcação de terras, problemas ambientais de poluição, caça e pesca ilegal e a conturbada relação com os órgãos governamentais, etc. No entanto, a participação destes grupos, muitas vezes, se restringe a meros assistentes culturais e a prestar depoimentos sobre sua realidade sociocultural.

A relevância socioambiental de cada evento ao envolver participantes que podem contribuir com a educação ambiental na solução de problemas locais

sugerindo estratégias que nortearão a sociedade a viver ecologicamente melhor, é lembrada por Dias, ao citar que;

A conferência de Tbilisi deixou orientações para as estratégias da educação e informação para o público ao acentuar que há uma necessidade de programas de EA (Educação Ambiental) que promovam a sensibilização desse público em relação ao seu próprio ambiente, envolvendo-o na resolução dos problemas da sociedade. (DIAS, 2005, p. 153)

A participação das comunidades indígenas na Conferência Rio-92, demonstrou as realidades vivenciais nas aldeias e reservas relacionadas às questões socioambientais, constituindo também, uma correlação entre etnia e a as diversidades biológicas e naturais. Esta foi a participação da comunidade com a maior repercussão de todos os tempos e que resultou em maior produtividade, principalmente pela produção por parte do Comitê Intertribal denominado Memória da Ciência Indígena que ao desenvolver a Conferência Mundial dos Povos Indígenas, produziram a Declaração Kari-Óca e a Carta da Terra.

Dez anos mais tarde, em 2002, foi realizado o evento Rio+10 com o objetivo de avaliar os resultados das metas estabelecidas na Eco-92. Apesar das vitórias conseguidas pelos indígenas, o evento de Johannesburgo, África do Sul, representou um retrocesso em comparação à efetividade da Rio-92, principalmente no que se refere aos direitos indígenas e à redução significativa de recursos financeiros que seriam aplicados em meio ambiente. A repercussão negativa foi de tamanha expressividade que as manifestações dos participantes que discordavam das medidas foram reprimidas e tiveram seus materiais confiscados. A Rio+10 representou a difícil crise ambiental vivida na época.

Nos últimos 30 anos, ou seja, desde a Conferência de Estocolmo em 1972 até o evento de 2012, a união dos indígenas, em variadas circunstâncias, propiciou mais força a esta comunidade que vem amadurecendo, com enriquecimento principalmente intelectual, pois, através de sua participação nos citados eventos fez com que na atualidade existam comunidades indígenas mais estruturadas e conscientes.

8. METODOLOGIA

Para a realização deste estudo utilizou-se metodologia de caráter exploratório quantitativo com pesquisa de campo nos espaços Sementeira e Ouricuri, ambientes

de vivência e rituais religiosos da tribo indígena Kariri-Xocó, situada na região Nordeste do Brasil, no município de Porto Real do Colégio, Estado de Alagoas, às margens do Rio São Francisco, por meio da aplicação de questionários a professores indígenas que lecionam na escola local; professores indígenas que lecionam fora da aldeia; a indígenas que estudam na escola da aldeia e aos que estudam em escola regular fora da aldeia; além de entrevistas com o cacique, com o pajé, com o contador de histórias e a diretora da escola da aldeia.

Como critério de inclusão foi selecionado 18 professores, sendo 09 indígenas que lecionam em escola regular fora da aldeia e 09 professores que lecionam na escola da aldeia; 93 alunos, sendo 53 alunos da escola indígena local, 25 deles estudantes do 4º ano e 28 estudantes do 5º ano; e 40 alunos do ensino fundamental maior que frequentam escolas regulares não indígenas; 01 Pajé; 01 Cacique; 01 historiador; e, a Diretora da escola da aldeia. Todos em condições psicológicas e emocionais que permitisse responder às perguntas da pesquisa. Foram excluídos da amostra os/as indígenas que não atendiam os critérios de seleção.

Os questionários e entrevistas aplicadas a sujeitos pertencentes à comunidade indígena Kariri-Xocó, instalada às margens de uma das mais importantes bacias hidrográficas do país foi de suma relevância para esta pesquisa, pois a relação do indígena com este recurso natural é de grande importância para a sobrevivência daquele.

As respostas dadas aos questionários, pelos estudantes da escola regular de Porto Real do Colégio e da aldeia, foram:

Tabela 01 – Elementos que representam o meio ambiente na visão dos estudantes

Respostas dos Questionários	Unidades Escolares	
	Porto Real do Colégio	Aldeia
Somente os animais	40%	
Animais, matas, solo e águas.	60%	100%
Total	100%	100%

Fonte: Elaboração da Autora - Questionários aplicados aos estudantes, 2018.

Perguntados quais os elementos da natureza, na visão deles, representam o meio ambiente. Para 40% dos entrevistados da escola regular o meio ambiente é representado somente por animais; para os outros 60% além dos animais, incluíram o solo, águas e as matas. À mesma pergunta, 100% dos estudantes da escola da

aldeia responderam que o meio ambiente é representado pelo conjunto de animais, matas, solo e as águas

Tabela 02 – Cuidados pessoais com a preservação da natureza

Respostas dos Questionários	Unidades Escolares	
	Porto Real do Colégio	Aldeia
Preocupam-se e praticam atos de conservação da natureza	57%	81%
Às vezes têm atitudes de conservação da natureza	5%	19%
Admitem que não se preocupam com a conservação da natureza	38%	-
Total	100%	100%

Fonte: Elaboração da Autora - Questionários aplicados aos estudantes, 2018.

Perguntamos aos estudantes se praticavam atos de conservação da natureza. 57% dos estudantes da escola regular responderam que conservam a natureza; 5% responderam que às vezes conservam e, 38% assumiram que não conservam a natureza. À mesma pergunta, 81% dos estudantes da escola da aldeia responderam que praticam ações de conservação da natureza e, 19% somente às vezes têm atitudes conservacionistas.

Tabela 03 – Participação em projetos ambientais

Respostas dos Questionários	Unidades Escolares	
	Porto Real do Colégio	Aldeia
Participam ou já participaram de projetos ambientais	64%	81%
Às vezes participam de projetos ambientais	3%	19%
Não participam/participaram de projetos ambientais	33%	-
Total	100%	100%

Fonte: Elaboração da Autora - Questionários aplicados aos estudantes, 2018.

Foi questionado aos alunos se participam ou se já participaram de algum projeto ambiental. 64% dos alunos da escola regular responderam que participam ou que já participaram; 3% responderam que às vezes participam ou já participaram e, 33% disseram que nunca participaram de nenhum projeto ambiental. À mesma questão, 81% dos estudantes da escola da aldeia responderam que participam de projetos ambientais e, 19% às vezes participam.

Tabela 04 – Fonte de informações sobre a preservação do meio ambiente

Respostas dos Questionários	Unidades Escolares	
	Porto Real do Colégio	Aldeia
Recebem informações de preservação na escola	62%	50%
Recebem as informações da família	23%	10%
As informações são transmitidas pelo Pajé	5%	8%
Recebem informações através da Igreja	5%	2%
Adquirem informações através de programas de televisão	5%	30%
Total	100%	100%

Fonte: Elaboração da Autora - Questionários aplicados aos estudantes, 2018.

Quando questionados se recebem informações sobre a preservação de meio ambiente, 62% dos estudantes da escola regular responderam que recebem informações na escola; 23% responderam que recebem informações da família; 5% alegaram que recebem informações do Pajé; outros 5% da igreja e os últimos 5% pela Televisão. 50% dos estudantes da escola da aldeia responderam que recebem informações na escola; 10% recebem da família; 8% são orientados pelo Pajé; 2% recebem da igreja; e, 30% através de programas de TV.

Tabela 05 – É necessário ministrar aulas ambientais?

Respostas dos Questionários	Unidades Escolares	
	Porto Real do Colégio	Aldeia
Sim, as aulas ambientais são necessárias.	92%	100%
Às vezes são necessárias	3%	-
Não são necessárias	5%	-
Total	100%	100%

Fonte: Elaboração da Autora - Questionários aplicados aos estudantes, 2018.

Perguntamos aos estudantes se, na opinião deles, necessitavam de aulas ambientais e 92% dos estudantes da escola regular responderam que sim; 5% responderam que não; e 3% informaram que necessitam de alguma informação. Os alunos da escola da aldeia, em sua totalidade, responderam que as aulas ambientais são necessárias.

Tabela 06 – Quais são as características ambientais da aldeia

Respostas dos Questionários	Unidades Escolares	
	Porto Real do Colégio	Aldeia
Na aldeia priorizam a preservação dos animais	44%	60%
Não há o cuidado necessário com as matas	34%	87%
A aldeia é um local limpo	22%	-
A aldeia não é um espaço limpo	-	81%
Total	100%	-

Fonte: Elaboração da Autora - Questionários aplicados aos estudantes, 2018.

Perguntou-se aos estudantes como viam as características ambientais da aldeia, 44% dos alunos da escola regular disseram que na aldeia há preservação de animais; 34% responderam que a aldeia é desmatada; e 22% que é um local limpo. Os estudantes da escola da aldeia responderam a questão utilizando mais de uma alternativa, assimna opinião de 60% dos estudantes há prioridadena preservação de animais; 87% responderam que não há cuidado com as matas; e, 81% revelam que a aldeia não é um local limpo.

II - As entrevistas dirigidas aos educadores de origem indígena, que lecionam na escola regular e aqueles que ensinam na aldeia, apresentaram as seguintes considerações:

Tabela 07 – Desenvolve projetos de educação ambiental?

Respostas das entrevistas	Educadores Indígenas	
	Porto Real do Colégio	Aldeia
Sim, desenvolvo projetos de educação ambiental.	100%	67%
Desenvolvo nas aulas de cultura indígena	-	22%
Desenvolvo por exigência superior	-	11%
Total	100%	100%

Fonte: Elaboração da Autora - Questionários aplicados aos educadores, 2018.

Perguntamos aos educadores se desenvolviam algum tipo de projeto de educação ambiental. Todos os educadores que ensinam fora da aldeia disseram que desenvolvem projetos de educação ambiental; Entre os educadores que trabalham na aldeia, 67% responderam que desenvolvem projetos ambientais; 22% desenvolvem projetos nas aulas de cultura indígena; e. 11% só desenvolvem projetos por exigência superior.

Tabela 08 – Quais as características ambientais do Espaço Ouricuri?

Respostas das entrevistas	Educadores Indígenas	
	Porto Real do Colégio	Aldeia
Apresenta sinais de degradação ambiental.	56%	46%
Apresenta poucos problemas ambientais	-	27%
Não apresenta problemas ambientais	-	18%
O espaço está se estruturando	-	9%
Não responderam à pergunta	44%	-
Total	100%	100%

Fonte: Elaboração da Autora - Questionários aplicados aos educadores, 2018.

Questionamos os educadores quanto às características ambientais apresentadas pelo Espaço Ouricuri e 56% dos educadores indígenas que ensinam na escola regular responderam que o Espaço apresenta problemas ambientais; e, 44% não responderam à pergunta. Os educadores que lecionam na aldeia emitiram as seguintes considerações: para 46% o espaço apresenta sinais de degradação ambiental; 27% relataram que o espaço apresenta poucos problemas ambientais; e 18% responderam que no Espaço não há problemas ambientais; e 9% disseram que o espaço está se estruturando.

Tabela 09 – Quais as características ambientais do Espaço Sementeira?

Respostas das entrevistas	Educadores Indígenas	
	Porto Real do Colégio	Aldeia
Apresenta sinais de degradação ambiental.	56%	30%
Não apresenta problemas ambientais	-	5%
Falta cuidado dos frequentadores	-	25%
Falta cuidado do serviço público	-	25%
Falta cuidado da população	-	15%
Não responderam à pergunta	44%	-
Total	100%	100%

Fonte: Elaboração da Autora - Questionários aplicados aos educadores, 2018.

Questionamos os educadores quanto às características ambientais apresentadas pelo Espaço Sementeira e 56% dos que ensinam fora da aldeia responderam que no Espaço Sementeira há problemas ambientais; e 44% não responderam à pergunta. Para 30% dos educadores da aldeia o Espaço mostra

sinais de degradação; 5% informaram que no Espaço não há problemas ambientais; 25% acusam os frequentadores de falta de cuidado; outros 25% apontam a falta de cuidado do poder público; e, 15% relatam a falta de cuidado da população de modo geral.

Tabela 10 – Em sua opinião existe necessidade de educação ambiental?

Respostas das entrevistas	Educadores Indígenas	
	Porto Real do Colégio	Aldeia
Sim, existe a necessidade de educação ambiental.	100%	100%
Total	100%	100%

Fonte: Elaboração da Autora - Questionários aplicados aos educadores, 2018.

Perguntamos aos educadores se, na opinião deles, há necessidade de aulas sobre educação ambiental e todos os que trabalham na aldeia e fora dela informaram que há necessidade de aulas sobre a educação ambiental.

Tabela 11 – Qual a importância do Rio São Francisco para a aldeia?

Respostas das entrevistas	Educadores Indígenas	
	Porto Real do Colégio	Aldeia
É essencial para a sobrevivência da aldeia	100%	78%
O rio tem importância histórica para a aldeia	-	11%
O rio tem muito pouca importância para a aldeia	-	11%
Total	100%	100%

Fonte: Elaboração da Autora - Questionários aplicados aos educadores, 2018.

Questionamos os educadores quanto à importância do Rio São Francisco para a aldeia e 100% dos que ensinam na escola regular disseram que o Rio São Francisco é essencial para a aldeia; Para 78% dos educadores que trabalham na aldeia o rio é essencial; 11% responderam que a importância do rio é histórica; e 11% pensam que o rio tem muito pouca importância para a aldeia.

Tabela 12 – Qual a característica do Rio São Francisco?

Respostas das entrevistas	Educadores Indígenas	
	Porto Real do Colégio	Aldeia
O rio é produtivo	100%	17%
O rio está altamente degradado	-	33%
O rio está assoreado	-	25%
O rio é necessário	-	22%
O rio apresenta-se pouco poluído	-	11%
O rio está precisando de revitalização	-	6%
Total	100%	100%

Fonte: Elaboração da Autora - Questionários aplicados aos educadores, 2018.

Perguntamos aos educadores quais as características apresentadas, na atualidade, pelo Rio São Francisco, os educadores que trabalham foram da aldeia foram unânimes em apontar o Rio São Francisco como produtivo. Entretanto, os educadores da aldeia têm opiniões variadas sobre o rio: 17% também o consideram o rio produtivo; para 33% o rio está altamente degradado; 25% apontam para o assoreamento do rio; 11% opinam que o rio se apresenta pouco poluído; e 6% reconhecem a necessidade de se revitalizar o rio.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As respostas obtidas, dentro do contexto geral, dos entrevistados – pajé, cacique, contador de histórias, diretora da escola, estudantes e professores – demonstraram possuir coerência quanto às questões educacionais e percepção aguçada no que diz respeito à situação ambiental.

Demonstraram inquietações sobre o processo de degradação com destaque à questão da transposição do rio São Francisco. É válido ressaltar que se pressupõe uma preocupação ambiental até mesmo no que tange à sustentabilidade da aldeia, com cerca de 90% dos sujeitos informantes alegando a necessidade de inserir a Educação Ambiental no citado espaço. O estudo permitiu concluir que mesmo sendo indígenas, eles não vivem em uma relação harmônica e sustentável com o meio ambiente, portanto, precisam tanto de uma educação formal com foco na Educação Ambiental como da informal direcionada para os demais moradores da comunidade. São necessidades semelhantes tanto quanto daqueles que vivem em espaços urbanos, subvertendo-se a imagem do senso comum de que os índios são

naturalmente preservadores dos recursos naturais. Eles precisam, assim como qualquer outro ser humano dos tempos modernos de uma sociedade capitalista, da Educação Ambiental formal, ou seja, que sejam trabalhados na escola como conteúdos os temas relacionados a essa nova área do conhecimento para que adquiram consciência de preservação e conservação ambiental e se possível tornem-se multiplicadores.

10. REFERÊNCIAS

BÁRCENA, Alicia *apud* LOUREIRO, Carlos F. Bernardo. **Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária**. In: __ Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL, Decreto 4.281, 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Casa Civil, Presidência da República, Brasília, DF.

CARVALHO, RositaEdler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIAS, Ronaldo Brêtas C. A garantia da fundamentação das decisões jurisdicionais no Estado Democrático de Direito. Revista da Faculdade Mineira de Direito, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, p. 147-161, 2º sem. 2005.

DURKEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio séc. XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GUIMARÃES, Sídali. **100 perguntas de direito ambiental**. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 2004.

GUTIÉRREZ, F., PRADO, C. Ecopedagogia e cidadania planetária. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, poder**. trad. Lúcia MathildeEnovich Orth. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar. **Complexidade e ética da solidariedade**. In: CASTRO, Gustavo de et al. Ensaios de complexidade. Porto Alegre: Sulina, 1997b.

SATO, Michéle (org.). **Educação Ambiental: Pesquisas e Desafios**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

JOGOS MATEMÁTICOS: ESTÍMULO E APRENDIZAGEM

Sérgio Brandão Defensor Menezes

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objetivo analisar a eficiência dos jogos matemáticos como ferramenta para estimular os alunos da turma do 4º ano do curso de administração do Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Paramirim (CETEPBP) no município de Macaúbas – Bahia – Brasil a gostarem e aprenderem matemática. Nesta atividade de investigação, pretende-se verificar os resultados obtidos por meio de uma pesquisa experimental. A matemática, desta forma, assim como outras disciplinas, surge como um caminho direto ao movimento educacional, que as considera áreas essenciais para o desenvolvimento científico e tecnológico dos discentes.

A finalidade desta atividade foi buscar a contribuição da pedagogia lúdica no processo ensino-aprendizagem da matemática como ferramenta para estimular alunos a gostarem de matemática. Além de analisar a influência dos jogos matemáticos na aprendizagem deles, assimilarem a compreensão dos conteúdos, do raciocínio lógico, motivar a concentração para os estudos matemáticos e o comportamento social dos discentes através do uso de jogos e competições. Fazer com que os estudantes apropriem-se do conhecimento, do pensamento criativo, da imaginação, do raciocínio, do trabalho desenvolvido em equipe, descobrindo o prazer da aprendizagem ao mesmo tempo em que desenvolvem sua capacidade de encontrar soluções para si mesmo, seja nas disciplinas escolares, seja em seu fazer cotidiano. Portanto, é necessário que o professor esquematize a exploração do jogo, para que haja a elaboração de processos de análise das possibilidades e tomada de decisão: habilidades necessárias para o trabalho com resolução de problemas, tanto no âmbito escolar, como no contexto social no qual todos estão inseridos.

Em relação ao Planejamento do Problema, verificou-se que, na educação Matemática, torna-se necessário buscar uma ferramenta para sanar as dificuldades dos

alunos em aprender o conteúdo e estimulá-los nas aulas de matemática. Os alunos, os quais estão intimamente relacionados, por um lado, ao usufruto dos direitos universais e individuais e, por outro lado, ao cumprimento dos deveres como estudantes, isto é, às responsabilidades coletivas e individuais cidadãos. Dentre estas, destaca-se o direito a educação, que se caracteriza como o cumprimento de deveres pelos governantes e pelos pais. Essa responsabilidade vem sendo negligenciada cotidianamente nas escolas do Brasil em geral, visto que há muitos alunos desinteressados com a matemática, tendo como consequência a redução na qualidade de ensino da disciplina. Esse fato da realidade educacional tornou-se o tema a ser pesquisado nesse trabalho de investigação científica.

Este artigo está subdividido em 5 etapas, apresenta-se a primeira etapa como a Introdução, onde contempla também o objetivo deste artigo e o planejamento do problema. Estes itens serviram de base para analisar a eficiência do jogo na matemática que é o recurso principal para estimular os alunos a gostarem das aulas de matemática. Sabe-se que essa ferramenta é bastante dinâmica, pois está, direta e indiretamente, presente em vários conteúdos no ambiente educacional; principalmente, na área da matemática.

Na segunda etapa, identifica-se a Fundamentação Teórica, onde enfoca concepções sobre o lúdico associado à matemática que representa uma ferramenta instrumental e de grande importância no processo de formação da inteligência e uma metodologia de ensino que vem tendo larga utilização na prática escolar contemporânea, seja em oficinas pedagógicas, seja no desenvolvimento do ensino, da aprendizagem, da construção do conhecimento e da construção do pensamento de acordo com os teóricos: Platão, Aristóteles e Vygotsky.

Na terceira etapa, encontra-se a Metodologia, na qual estão inseridas as características metodológicas; o tipo, o nível e o desenho de investigação; consta também a descrição de população e amostra, juntamente com as técnicas e instrumentos; por fim, a descrição de procedimentos, onde, para cada jogo aplicado, obtiveram-se questionários com resultados em gráficos que serão anunciados no Marco Analítico o qual se constitui a quarta etapa. Finalmente, na quinta e última etapa, apresenta-se a conclusão, confirmando, de acordo com a análise da quarta etapa, a

eficiência dos jogos matemáticos como ferramenta principal para estimular alunos a gostarem e aprenderem matemática. Considerou-se ainda o fato de que a incompreensibilidade do conhecimento matemático estimula e é estimulada pelo processo de afastamento do indivíduo, que sucede e se eterniza em face de um crescente movimento de alienação de seus métodos de sentido.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Figura 1. Relação entre as teorias de Platão, Aristóteles e Vygotsky



Esta fundamentação teórica se procurou em mostrar uma junção entre o racionalismo e o empirismo, no qual o racionalismo compartilha a visão de que há conhecimento inato, afirmando que nascemos com a competência para articular nossa inteligência com os princípios racionais. O empirismo, ao oposto, assegura que a razão, em sua fundamentação, bem como as idéias, são adquiridas por meio da experiência. Empiristas afirmam que a experiência sensorial é a melhor fonte de todos os nossos conceitos e conhecimentos.

Racionalistas, geralmente, desenvolvem a sua visão de duas maneiras. Primeiro, eles argumentam que há casos em que o conteúdo de nossos conceitos ou conhecimento ultrapassa a informação de que a experiência dos sentidos pode

proporcionar. Em segundo lugar, eles constroem relatos de como razão de alguma forma ou de outra determina as informações adicionais sobre o mundo. Pensando na contribuição dos dois filósofos, surgiu a pergunta: Por que não trabalhar com o racionalismo e o empirismo simultaneamente? De acordo com a experiência do autor como professor, essa junção será de fundamental importância para a construção do conhecimento. Na matemática, há conteúdos que dificilmente tem aplicação no dia-a-dia ou que são difíceis de perceber essa aplicabilidade; é o caso de, por exemplo, logaritmo, trigonometria, álgebra, etc. Acredita-se que o Racionalismo e o Empirismo separadamente, podem-se chegar ao dogmatismo, ou seja, de um modo geral, o dogmatismo é uma espécie de fundamentalismo senso comum. Os dogmáticos expressam verdades talvez não certas, indubitáveis e não sujeitas a qualquer tipo de revisão ou crítica.

O racionalismo, por si só, pode-se deixar dúvidas e fazer com que pessoas passem a ficar desacreditadas nas informações; por exemplo, na existência de Deus. O Empirismo é conhecido como a oposição ao racionalismo e considera a experiência como a única fonte conhecimento válido. Só o conhecimento sensível nos coloca em contato com a realidade. Dada esta característica, os empiristas tomam as ciências naturais como o tipo ideal da ciência, uma vez que é baseado em fatos observáveis. Empirismo é uma crítica do racionalismo sob a suposição de que a razão tem natureza ilimitada, e até mesmo o próprio processo irracional pode produzir qualquer tipo de conclusão. Analisando a geometria, os conceitos primitivos de reta, ponto e plano só são adquiridos pela observação dos mesmos. Caso isso não ocorra, não se tem como identificá-los. Por isso a junção entre o empirismo e o racionalismo é base desta pesquisa. Qualquer tentativa para melhorar o ensino da matemática deve começar pela compreensão das concepções dos professores e como elas estão relacionadas às suas práticas.

Nesta etapa, apresentam-se as concepções sobre o lúdico associado à matemática que concebe uma ferramenta instrumental e definitiva importância no processo de formação da inteligência e um modelo educacional que vem tendo larga utilização na prática escolar contemporânea, em oficinas pedagógicas e no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Para Vygotsky, a ZDP (zona de desenvolvimento proximal) é o espaço em branco que existe entre o que a criança já é, já sabe fazer sozinha e aquilo que ela tem a potencialidade para vir a ser, desde que ela seja assistida, aprenda com os outros. Proximal vem de perto, próximo, íntimo, é onde entra o professor, o adulto ou o colega mais experiente da roda que detecta o potencial e estimula. O professor é o mediador entre a criança e o mundo, parceiro de estrada mais experiente, um descobridor da ZDP do aluno que o ajuda a interagir com os outros e consigo mesmo e assim atingir o que é lhe direito, o melhor de si, isto é, o seu potencial.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi uma pesquisa quantitativa com análise e ênfase para seus aspectos indutivos, analíticos e críticos por incursões na turma do 4º ano do curso de administração do CETEPBP. Neste trabalho de investigação, viu-se à execução de oito jogos matemáticos baseados na tese de doutorado idealizada pelo autor.

Antes da aplicação dos jogos, aplicou-se uma avaliação escrita com os conteúdos trabalhados no ano letivo de 2018 e o resultado foi guardado para uma análise comparativa na aplicação de outra avaliação após os jogos. Após a avaliação inicial, o autor explicou a turma o objetivo da atividade e, conseqüentemente, fez alguns esclarecimentos sobre os jogos, frisando que para jogar era necessário apenas alguns conhecimentos do ensino fundamental de matemática e que, mais tarde, eles teriam acesso ao conteúdo mais aprofundado que estava envolvido nos jogos.

A investigação é quantitativa, pois, caracteriza-se pela atuação nos níveis de realidade e apresenta como objetivos a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis. Este tipo de investigação se mostra geralmente apropriado quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população. Usa medidas numéricas para testar hipóteses, mediante uma rigorosa recolha de dados, ou procura padrões numéricos relacionados com conceitos quotidianos. Numa fase posterior, os dados são sujeitos a análise estatística, através de modelos matemáticos (ou software próprio), no sentido de testar as hipóteses levantadas. Como tal, a sua utilização está geralmente

ligada à investigação experimental.

O nível de investigação foi descritível, que serve para analisar como é e como se manifesta um dado e seus componentes. Permite basicamente detalhar o fato estudado por meio da medição de um ou mais de seus atributos. Atualmente em nível de Ensino Médio as demonstrações são, em sua grande maioria, postas de lado, e os resultados matemáticos costumam ser exibidos como verdades absolutas sem questionamentos.

O Método apresentado na experiência foi o indutivo e descritivo, pois é o raciocínio que, após considerar um número suficiente de casos particulares, conclui uma verdade geral. A indução, ao contrário da dedução, parte de dados particulares da experiência sensível. Próprio das ciências naturais também aparece na Matemática através da Estatística. Utilizando como exemplo a enumeração, trata-se de um raciocínio indutivo baseado na contagem. É importante que a enumeração de dados (que correspondem às experiências feitas) seja suficiente para permitir a passagem do particular para o geral. Entretanto, a indução também pressupõe a probabilidade, isto é, já que tantos se comportam de tal forma, é muito provável que todos se comportem assim.

O local da pesquisa foi no laboratório de informática e na sala de aula nº 5 do CETEPBP, que é uma escola pública situada no centro da cidade de Macaúbas – Bahia – Brasil. Neste colégio, estudam aproximadamente 1400 alunos. Os recursos didáticos disponíveis eram quadros, projetores e computadores. A investigação foi centrada na turma supracitada, que é composta por 20 alunos, com idade entre 15 a 19 anos, todos participaram das avaliações, dos jogos e dos questionários.

Após a aplicação dos jogos, os alunos, individualmente, fizeram a avaliação final com os mesmos conteúdos da primeira avaliação e um relato escrito do que ocorreu na sala, expondo suas opiniões a respeito do que aprendeu e se houve uma evolução no seu conhecimento matemático. No final, o autor aplicou um questionário para verificar a eficiência dos jogos em relação ao estímulo sobre o interesse pela matemática. Este questionário foi elaborado para que os alunos respondessem ao final da aplicação dos jogos matemáticos. Neste questionário, obteve-se respostas objetivas, pois, para cada questão, havia alternativas. A contagem das respostas foi realizada e os resultados serão mostrados através de gráficos na quarta etapa deste artigo.

4. DESCRIÇÃO DE PROCEDIMENTOS

Aqui se apresenta a aplicação dos jogos em sala de aula e no laboratório de informática tendo como referência a dissertação de mestrado de (Menezes, 2014). Como o intuito deste trabalho é analisar a eficiência dos jogos matemáticos para estimular os alunos a gostarem e aprenderem matemática, foi feita duas perguntas no questionário para ver o grau de evolução no interesse de cada um. A primeira foi: “Antes de trabalhar os jogos matemáticos, qual a sua participação (interesse) na aula de matemática? ”. A segunda: “Após trabalhar os jogos matemáticos, qual a sua participação (interesse) na aula de matemática? ”.

Abaixo, encontra-se o diário de Classe preenchido na instituição de ensino de acordo com as aulas programadas.

Tabela 1 - Diário de Classe



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA
BAHIA**



CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DA BACIA DO PARAMIRIM
RUA DOUTOR MANOEL VITORINO, S/N - CENTRO

Período Letivo: 2019

Tipo de Ensino: ENSINO PROFISSIONAL

Modalidade: MÉDIO INTEGRADO

Série: 4ª SÉRIE – TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO

Código da UEE: 29208297

Submodalidade:

TÉCNICO EM
ADMINISTRAÇÃO

Turno: MATUTINO

Turma: ADMINIS 4M

Disciplina: MATEMÁTICA		Professor: SÉRGIO BRANDÃO DEFENSOR MENEZES
Unidade: I UNIDADE		Aulas Previstas: 20
Nº	DATA	ASSUNTO
01	05/03/2019	AVALIAÇÃO ESCRITA
02	12/03/2019	JOGO DE NIM
03	12/03/2019	JOGO DE NIM
04	19/03/2019	NÚMEROS BINÁRIOS
05	19/03/2019	NÚMEROS BINÁRIOS
06	26/03/2019	NIM MASTER
07	26/03/2019	NIM MASTER
08	02/04/2019	TRAVESSIA DO RIO
09	02/04/2019	TRAVESSIA DO RIO
10	09/04/2019	JOGO DOS SAPOS
11	09/04/2019	JOGO DOS SAPOS
12	16/04/2019	TRAVESSIA DA PONTE ESCURA
13	16/04/2019	TRAVESSIA DA PONTE ESCURA
14	23/04/2019	JOGO DOS PALITOS
15	23/04/2019	JOGO DOS PALITOS
16	30/04/2019	DASAFIO DOS LITROS
17	30/04/2019	TESTE DE EINSTEIN
18	07/05/2019	JOGO DAS TRILHAS
19	07/05/2019	JOGO DAS TRILHAS
20	14/05/2019	APLICACÃO DO QUESTIONÁRIO
21	14/05/2019	APLICACÃO DO QUESTIONÁRIO
22	19/05/2019	AVALIAÇÃO ESCRITA

De acordo com o quadro acima, antes da aplicação dos jogos, foi feita uma avaliação inicial com os conteúdos aplicados no ano letivo anterior e revisados no início

do ano letivo atual. Após a avaliação, a aplicação dos jogos teve início no dia 12. 03. 2019. Este cronograma foi feito no primeiro semestre de 2019, alguns jogos tiveram de ser aplicados em datas diferentes do programado de acordo com a necessidade e a oportunidade de avançar no conhecimento. No dia 12.03.2019, foi apresentado o Jogo de Nim sem se preocupar com o conteúdo matemático que ele estava envolvido; próximo ao término da aula, alguns alunos questionaram o porquê deles não conseguirem vencer o professor. Foi explicado a eles que o professor estava jogando com base no conteúdo matemático chamado Números Binários ou Representação de um número natural na base 2. Percebeu-se a curiosidade pelo conteúdo por parte de alguns alunos. Conforme a turma foi se interagindo, o professor começou a falar em conteúdos sutilmente. De acordo com alguns comentários, eles foram percebendo que a matemática não era tão ruim assim como muitos pensavam. O tempo foi passando e, em um determinado momento, percebeu-se que já podia falar em conteúdos para finalizar os jogos com aplicação do “jogo das trilhas”, que era o instrumento principal da pesquisa, pois nele aplicaria o conteúdo visto no ano letivo anterior. Naquele momento, a turma já estava pronta para a aplicação da avaliação final da pesquisa e, também, já estava disposta a aprender os assuntos referentes à disciplina.

Abaixo segue o exemplo do Jogo das Trilhas, que fechou a aplicação do conteúdo trabalhado no ano anterior com a prática.

4.1 Jogo Das Trilhas

Este jogo é baseado no livro de (Sousa & Walter). Aplicou-se os conteúdos abordados no ano letivo de 2018. Para jogar, era necessário um tabuleiro, três peões, dois dados, trinta e três cartões-problemas. Os cartões estão nas cores AMARELO (Porcentagem), AZUL (Juros Simples) e VERMELHO (Juros Compostos). Os cartões contêm onze problemas numerados de 2 a 12, por grupos de cores. A graduação dos problemas, com peso 1 (CARTÕES AMARELOS), 2 (CARTÕES AZUIS) e 3 (CARTÕES VERMELHOS), mostra o nível de dificuldade de cada um.

4.1 Regras Do Jogo:

Para iniciar o jogo, os participantes escolhem os peões e decidem por sorteio a ordem de jogada. Devem também estipular o tempo máximo para resolução dos problemas. O primeiro participante joga um dado e anda com o peão o número de casas que o dado indicar. A cor de a casa onde o peão parar indica qual o cartão-problema que deve usar, conseqüentemente, o nível da questão. Em seguida, o participante joga os dois dados e a soma das faces dos dados fornece o número do cartão com o problema a ser resolvido. Considere os níveis 1, 2 e 3.

1. (CARTÕES AMARELOS): Para cada acerto, o participante deve andar uma casa, mas, para cada erro, deve voltar três casas.
2. (CARTÕES AZUIS): Para cada acerto, o participante deve andar duas casas, mas, para cada erro, deve voltar uma casa.
3. (CARTÕES VERMELHOS): Para cada acerto, o participante deve andar três casas, mas, para cada erro, deve permanecer na mesma casa.

Após resolver o problema, acertando ou não, o participante passa a vez. A resposta deve ser conferida pelo professor, o qual passará a vez para o próximo grupo que irá repetir todo o processo.

Abaixo, encontram-se as fotos dos recursos para aplicação do jogo das trilhas. São eles: apagador, piloto, 33 cartões-problemas e dois dados.

Figura 03 - Jogo das Trilhas (Recursos)



Fonte: Arquivo pessoal.

Outro recurso é a trilha distribuída na sala de aula.

Figura 04 - Jogo das Trilhas (Recursos)

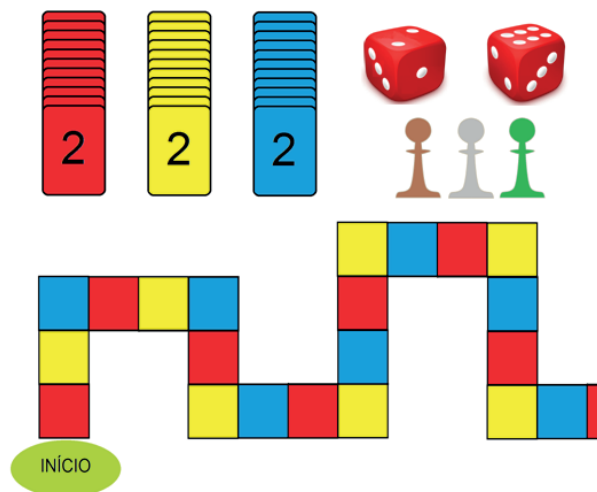


Fonte: Arquivo pessoal.

4.2 Simulação:

1. Os objetos usados no jogo como citado acima;

Figura 05 - Jogo das Trilhas

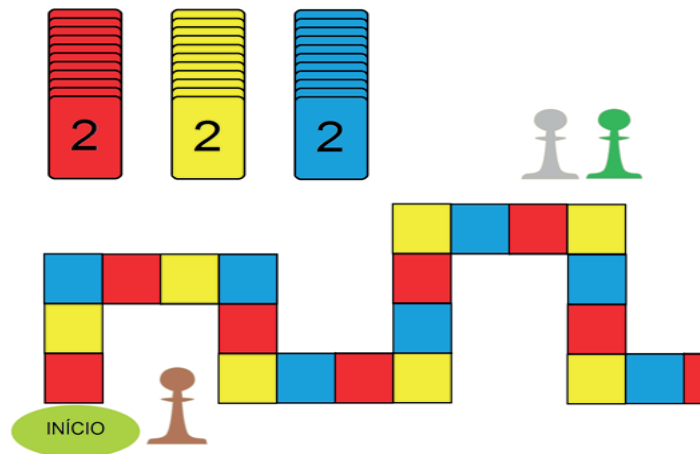


Fonte: Arquivo pessoal.

2. Suponha que a aplicação do trabalho tenha sido com três grupos, representados pelos peões MARROM, CINZA E VERDE.

- Um representante de cada grupo joga um dado para ver quem inicia a disputa.
- O marrom obteve a maior pontuação. Portanto, seu grupo começa o jogo.

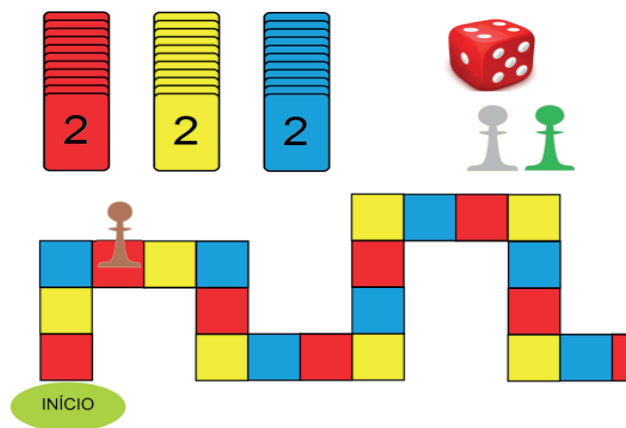
Figura 06 - Jogo das Trilhas



Fonte: Arquivo pessoal.

3. O professor joga um dado para ver em qual casa o grupo marrom cairá. Os pontos obtidos no dado foi quatro. Logo eles avançam 4 casas.

Figura 07 - Jogo das Trilhas

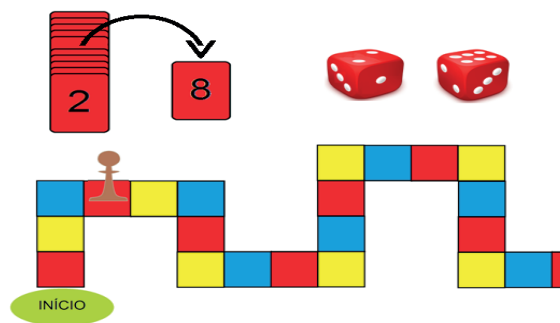


Fonte: Arquivo pessoal.

4. O professor separa as cartas vermelhas, pois foi a cor da casa onde o peão estacionou.

- Agora, o professor joga os dois dados para ver qual a numeração da carta que ele deve retirar do monte vermelho;
- A soma dos pontos obtidos nos dois dados foi oito, ou seja, o professor pega a carta vermelha de número oito.

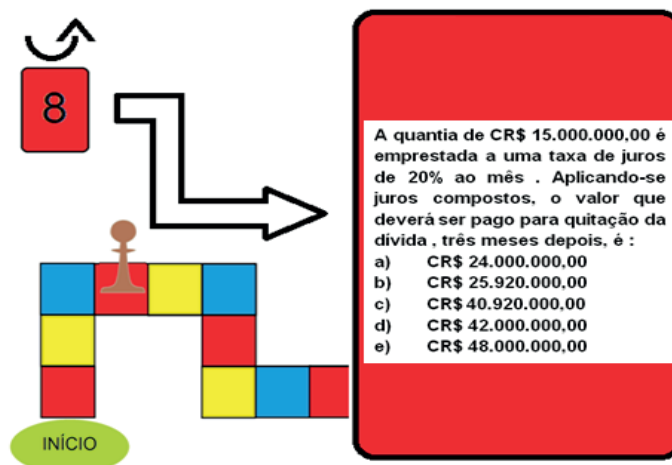
Figura 08 - Jogo das Trilhas



Fonte: Arquivo pessoal.

5. O professor gira a carta e verifica a questão para que o grupo responda. No fundo do cartão, tem uma questão de nível 3, pois o cartão vermelho indica o nível 3,

Figura 09 - Jogo das Trilhas



Fonte: Arquivo pessoal.

6. O grupo se dirige ao quadro e responde a questão no tempo determinado pelo professor.

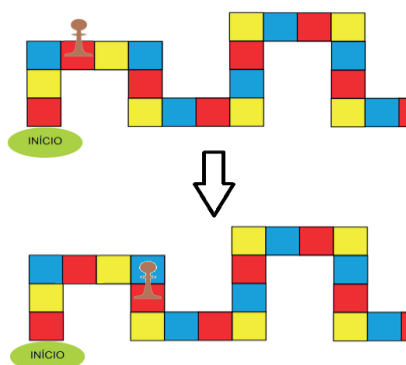
Figura 10 - Jogo das Trilhas (Grupo resolvendo a questão)



Fonte: Arquivo pessoal.

7. Suponha que o grupo acerte a questão;
 - Como é uma questão de nível 3, eles avançam três casas.

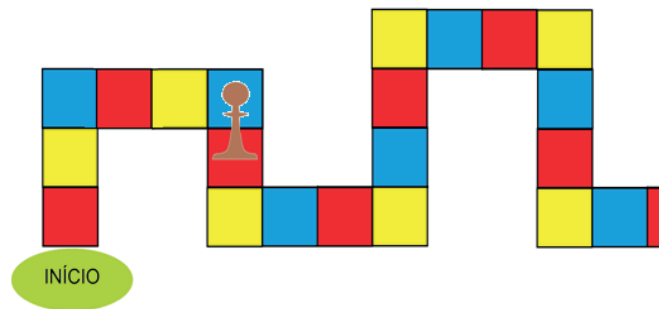
Figura 11 - Jogo das Trilhas



Fonte: Arquivo pessoal.

8. Suponha que o grupo erre a questão ou não conclua no tempo hábil.
 - Como a questão é de nível 3, eles permanecem na mesma casa;

Figura 12 - Jogo das Trilhas



9. O jogo continua com várias rodadas e termina quando, no final da última rodada, um ou mais grupos estacionem após a última casa.

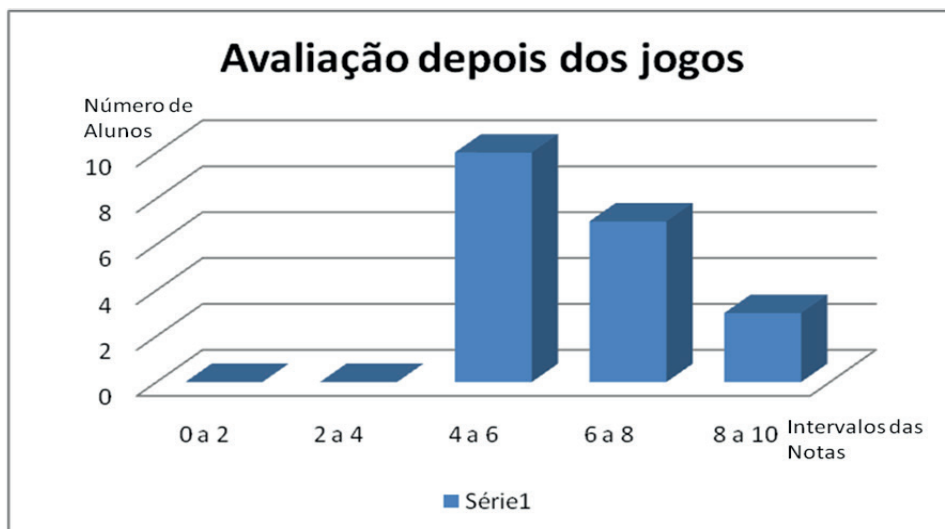
4.3 Análise dos dados

Gráfico 01 - Análise dos dados



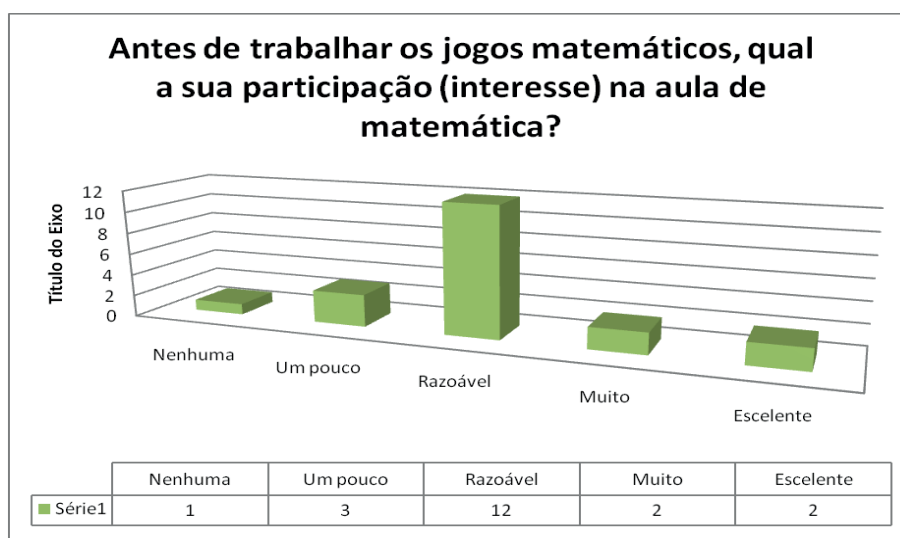
Fonte: Arquivo pessoal.

Gráfico 02 - Análise dos dados



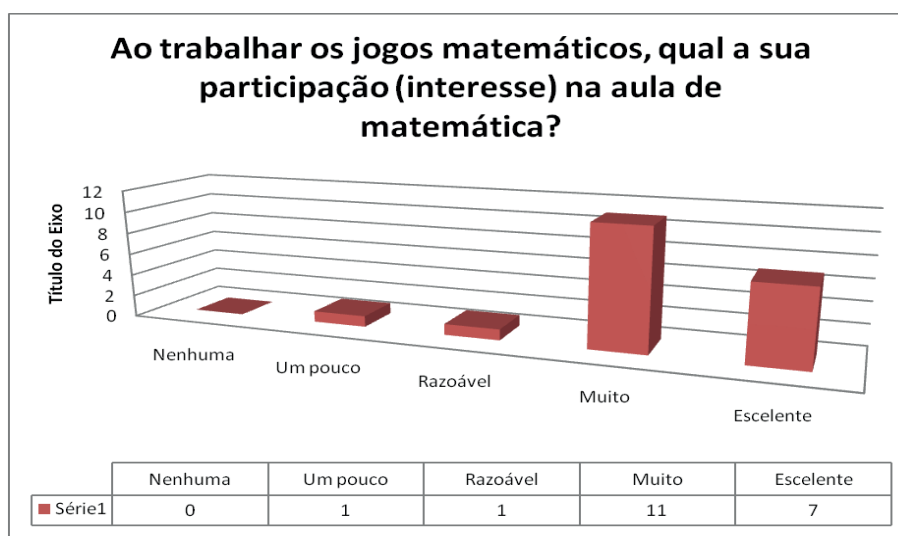
Fonte: Arquivo pessoal.

Gráfico 03 – Avaliação antes dos jogos



Fonte: Arquivo pessoal.

Gráfico 03 – Avaliação depois dos jogos



Fonte: Arquivo pessoal.

Foram feitas duas avaliações sobre os conteúdos matemáticos trabalhados no ano anterior; uma antes da aplicação dos jogos e outra depois, os resultados estão representados pelos gráficos 01 e 02. Percebeu-se a evolução dos alunos nas notas, o que confirma a aprendizagem.

Com relação ao estímulo, também foram feitas duas perguntas acerca do interesse pela matemática antes e depois da aplicação dos jogos, os resultados estão representados pelos gráficos 03 e 04.

Esta pesquisa foi de grande importância, devido o problema que se tem na educação, principalmente, na matemática. O objetivo aqui era buscar uma ferramenta que estimulasse os alunos a participarem mais das aulas e que obtivessem aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES

Percebeu-se que, no decorrer desta pesquisa, a utilização do jogo como ferramenta em sala de aula, além de estimular os alunos, ajudou na aprendizagem e mostrou outro lado da matemática, que muitas vezes é desfavorecida por profissionais talvez sem preparação, não permitindo os estudantes presenciar os benefícios que

existe nela. Os professores precisam demonstrar mais disposições em aplicar o uso dos jogos no ensino da matemática, pois utilizando esta ferramenta possibilita que as aulas de matemática se tornem mais atrativas, vale ressaltar que a manipulação desses materiais deve acompanhar os alunos no decorrer da vivência escolar não apenas nas series iniciais.

Através da observação e durante a aplicação dos jogos, conseguiu-se detectar quais alunos têm dificuldades; pois, nesse momento de descontração, eles deixam transparecer suas reais dificuldades e tentam superá-las com a intenção de vencer a disputa. Esta pesquisa permitiu concentrar o estudo na eficiência dos jogos matemáticos em torno de duas ferramentas estatísticas. Na primeira, tem-se uma pergunta acerca do interesse da matemática antes e depois dos jogos para verificar o estímulo, cuja resposta não há como se comprovar, pois expressa a opinião de cada um sobre os jogos. Na segunda, têm-se os resultados das avaliações antes e depois dos jogos para verificar a aprendizagem; neste caso, há comprovação do resultado, pois ele será atribuído de acordo com as notas obtidas de cada um.

De acordo com os resultados obtidos nos gráficos 01 e 02, houve uma grande evolução nas notas, pois todos os alunos alcançaram médias acima de 5,0. O que mostra a eficiência dos jogos matemáticos como ferramenta pedagógica para aprendizagem. De acordo com os resultados obtidos nos gráficos 03 e 04, houve uma grande aceitação dos jogos, pois o número de alunos que se sentiram muito interessado e excelente aumentou de 2 para 11 e 2 para 7 respectivamente. O que mostra também a eficiência dos jogos matemáticos como ferramenta pedagógica para estimular a gostar da matemática. Percebeu-se que o alcance de resultados, submetidos a diversos recursos educacionais, inspeção e avaliação, os atuais educadores se encontram no centro de uma verdadeira encruzilhada: por um lado, cabe-lhes preservar os princípios educacionais inerentes à sua condição de educadores; por outro lado, são coagidos externamente a incorporar um perfil de professor motivador progressivamente mais tecnocrático ao serviço dos valores da competitividade, do desempenho e dos resultados.

6. REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo. 1969.

Fortunato, Adilson Aparecido. **Resenha: Obra Prima de Platão**. Centro Universitário Claretiano de Batatais. 2014.

MELANI, Ricardo. **Diálogo: primeiros estudos em filosofia**. 2º ed. São Paulo: Moderna, 2016.

Menezes, Sérgio Brandão Defensor. **Jogos Matemáticos: Aplicando em uma turma de um curso técnico em enfermagem**. Dissertação de Mestrado, Matemática, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista. 2014.

Silva, Janaina Cassiano & Hai, Alessandra Arce. **O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal na educação infantil: apropriações nas produções acadêmicas e documentos oficiais brasileiros**. Artigo. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 602-628, maio/ago. 2016.

Pereira, Caciana Linhares. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Contribuições para os estudos da linguagem**. Artigo. Universidade Federal do Ceará. 2011.

PLATÃO. **A República**. Tradução Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural. 2004.

Sousa, Maria Helena Soares, e Walter Spinelli. **Jogos Matemáticos - Matemática 2º Grau. Vol. 1**. Scipione, 2016.

Texto Blog: **Análise de “O Pensador” de Auguste Rodin**. Disponível em: <<http://www.arteeblog.com/2015/11/analise-de-o-pensador-de-auguste-rodin.html>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS AÇÕES ARTICULADORAS, FORMADORAS, E TRANSFORMADORAS NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Valdenice Duarte Gomes de Oliveira
Valdivino Duarte Gomes Filho

1. INTRODUÇÃO

O tema que trata este artigo baseia-se nas ações do coordenador pedagógico nas dificuldades de aprendizagem no município de Ibipitanga – BA e tem como objetivo conhecer estas ações e como este profissional poderá contribuir diante destas dificuldades dos alunos, com os professores e a Gestão das escolas investigadas. Este artigo vem trazendo algumas seções sobre; O que é o coordenador pedagógico no século XXI e suas contribuições dentro da escola? Quais as principais funções do coordenador pedagógico dentro da escola? Quais as ações do coordenador pedagógico nas dificuldades de aprendizagem? Sua importância é indiscutível, pois toda a evidência científica dão conta de que o problema de dificuldade de aprendizagem para alunos está fortemente relacionado às dificuldades e possibilidades da prática docente, ou seja, à formação docente, estratégias e métodos utilizados em sala de aula para alunos com dificuldades de aprendizagem. O tema possui uma elevada pertinência pedagógica, dando o que é essencial para o sucesso na prática que parte da formação docente inicial, continuada e humana, tática inovadoras e o uso de recursos didáticos de utilidade prática para esse público, que oferecerá aos docentes uma execução de aulas mais motivadoras e desafiantes.

Esta investigação baseou-se à abordagem das estratégias de ensino no seu aspecto inovador. Isto responde a uma experiência do investigador que na sua vivência cotidiana de aula, experimenta que a novidade é atraente e desafiante para despertar o interesse do aluno e facilitar o desempenho eficiente do docente. Em tal sentido, formulou o problema de investigação nos seguintes termos: Como o coordenador pedagógico realiza ações formadoras nos problemas de aprendizagem dos alunos do Fundamental II no município de Ibipitanga - BA? Como o coordenador pedagógico realiza ações articuladoras nos problemas de aprendizagem dos alunos

do Fundamental II no município de Ibipitanga–BA? Como o coordenador pedagógico realiza ações transformadoras nos problemas de aprendizagem dos alunos do Fundamental II no município de Ibipitanga-BA?

Essa investigação se dará através do foco quantitativo, objetivando estudar suas particularidades e experiências individuais, buscando explicar o fenômeno em estudo e suas características. O Enfoque da pesquisa opta-se pelo quantitativo. Enquadra-se dentro das perspectivas quantitativas sendo que pretende a medição das variáveis como são as ações do coordenador pedagógico nas dificuldades de aprendizagem dos alunos nas escolas pesquisadas. Já o nível de pesquisa, abordado neste trabalho será de profundidade descritiva. Os estudos descritivos buscam descrever situações. Estão direcionados a determinar como são ou como se manifestam as variáveis em uma determinada situação. Procuram descrever os fenômenos em estudo e especificar as propriedades, as características e os perfis importantes de pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenômeno que se some para ser analisado. Na pesquisa em questão têm-se como finalidade investigar quais as ações do coordenador pedagógicas nas dificuldades de aprendizagem nas sete escolas do Fundamental II no município de Ibipitanga- BA, para melhorar o desempenho destes alunos.

Quanto o desenho da pesquisa, este estudo será do tipo de campo não-experimental, uma vez que a variável em estudo não sofrerá manipulação. Tendo como base uma abordagem de fontes primárias colhidas através de pesquisa de campo, visando analisar para explicar as características. Nível de conhecimento esperado terá caráter descritivo, pois procura identificar as causas e efeito do fenômeno em estudo, visando o aprofundamento do conhecimento da realidade. Assim, pelo fato de esta modalidade estar baseada em métodos experimentais, ela se encontra direcionada aos aspectos naturais.

A população supramencionada é definida como se segue: no âmbito institucional a população, objeto de pesquisa abrange 07(sete) escolas do Fundamental II do município de Ibipitanga. Escola Municipal Castro Alves, localizada na sede deste município e as demais localizadas na Zona Rural, Escola Municipal de Alvinópolis, Escola Municipal Newton Juazeiro, Escola Municipal de Jurema, Escola Municipal de Castanhão, Escola Municipal de Lagoa de Dentro, Escola Municipal de Saco do Fogo, alcançando uma população em estudo de 94 pessoas,

população é o conjunto de unidade de análise para as quais serão válidas as conclusões.

2. O QUE É O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO SÉCULO XXI E SUAS ATRIBUIÇÕES DENTRO DA ESCOLA E O DESVIO DE FUNÇÃO?

O coordenador pedagógico integra a equipe gestora na escola e a sua presença é indispensável para a qualidade dos serviços educacionais, contudo este profissional atua como um agente articulador, formador e transformador das instituições escolares, capaz de contribuir grandemente para o sucesso das instituições de ensino. Por meio do fomento de um trabalho coletivo pautado na ação-reflexão-ação, acredita-se que poderá avançar barreiras que dificultam um ensino de qualidade para todos os alunos. Para tanto, é imprescindível a presença do coordenador, como instigador da capacitação docente, destacando a necessidade de adquirir conhecimento e condições de enfrentar as dificuldades próprias de sua profissão, como também, estar preparado para administrar as constantes mudanças, no contexto escolar. Segundo Ana Maria Falcão de Aragão (1998), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). "Eles não sabem os limites de seu papel e, por isso, aceitam todas as demandas que lhe são dadas, fazendo coisas demais por não ter a compreensão de que são, antes de tudo, formadores".

Portanto, as funções do coordenador pedagógico são várias, mas nem sempre estão bem definidas. O coordenador pedagógico se afirma gradualmente como formador, orientando o trabalho coletivo no ambiente escolar, e atua como elo entre os indivíduos, o projeto da escola e os conteúdos educativos. Ressaltando também que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional -LDBEN, no seu capítulo IX afirma: "quando se fala em uma nova abordagem pedagógica (...) e avaliação contínua do aluno, tudo isto exige um novo tipo de formação e treinamento ou retreinamento de professores". A LDBEN no seu art. 22 afirma, ainda que: "a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores".

FALCÃO (1994:42) afirma:

Problemas ligados às características de vida do aluno, o seu ambiente familiar, às suas relações com os pais, às suas condições de saúde e nutrição; igualmente aspectos ligados à sua história escolar, seu aproveitamento em outras séries e outras matérias, suas relações com outros professores e com colegas; todos esses aspectos, ligados à vida do discente fora da sala de aula, interferem no seu aproveitamento e, conseqüentemente no trabalho do professor.

Desta forma, conseguiremos formação holística do novo cidadão dotado de capacidades e habilidades para ser inserido na sociedade em que vive, mas para que isso ocorra, as instituições devem se organizar em cima do que já tem, ou seja, conhecendo a realidade de seus docentes, pois estas instituições compartilham dos mesmos problemas sociais, no entanto não há receituário para solução dos mesmos, pois cada realidade escolar é diferente, embora os problemas sejam recorrentes.

Para tanto, o coordenador pedagógico tem extrema importância no ambiente escolar, tendo em vista que ele promove a integração dos indivíduos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem, estabelecendo, de forma saudável, as relações interpessoais entre os envolvidos. O trabalho do coordenador pedagógico deve estar pautado e orientado de acordo ao PPP e o plano global da rede escolar, visto que, este profissional deve ser um pesquisador, reflexivo e autônomo, característica marcante de um educador competente. Para efetivação deste trabalho, é preciso estreitar laços com o conselho escolar, direção e a comunidade escolar, sobretudo participando ativamente das suas implantações e implementações através de um trabalho coletivo em articulação com os autores envolvidos neste processo.

3. QUAIS AS PRINCIPAIS FUNÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DENTRO DA ESCOLA?

As funções de articulação desempenhadas deste profissional abrangem professores, familiares de alunos, os próprios estudantes, a legislação educacional e o Projeto Político Pedagógico, (PPP) da escola. É o coordenador quem tem a formação necessária e a responsabilidade de fazer a articulação demanda da viabilizando a atualização pedagógica em serviço e o fluxo de informações coletadas necessárias ao conhecimento global dos educandos, buscando o aprimoramento das aprendizagens.

Conforme aponta Paro (2004, p. 19)

A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta a ação.

Dessa forma, Paro (2004) considera que o processo democrático é um ato onde se propõe a participação adjacente dos membros da sociedade, em todos os processos decisórios que dizem respeito à vida do cotidiano, ou seja, em casa na escola ou até mesmo no bairro em que residem. Não deixa, portanto de ser um ato político, pois se dá de forma coletiva, que pode partir de qualquer um: de um pai, um professor, de um aluno, ou até mesmo de familiares, gestores como também representantes da comunidade, moradores, funcionários e liderança política, pois todos fazem parte do quadro da escola. O mais importante é a escola abrir uma rede de colaboradores. “Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade na educação [...], o conceito de qualidade é dinâmico e reconstruído constantemente.” (AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP-MEC, 2004, p. 5)

O coordenador Pedagógico é um profissional que atua entre a direção e os educadores, mas também se relaciona com os alunos e os familiares, além de atuar também na Secretaria de Educação com programas educacionais e ainda está disponível para viagens, reuniões e congressos educacionais.

Porém, para lidar com as dificuldades de aprendizagem nas escolas, e tendo em vista a necessidade do apoio de um psicopedagogo isso está tornando a tarefa do coordenador um tanto quanto complicada para lidar e atender de forma satisfatória estes alunos com dificuldades de aprendizagem, ainda por cima o papel do coordenador pedagógico nas referidas escolas esta voltado mais nas formações continuadas, nos acompanhamento das atividades complementares, acompanhamento dos projetos, conselho de classe e reuniões de pais. Porém, o número de alunos com baixo rendimento e os dados das avaliações externas das escolas só tem aumentado, dessa forma, surgiu a questão central da investigação: Quais as ações do coordenador pedagógico nas dificuldades de aprendizagem dos alunos das escolas de Ensino Fundamental II no município de Ibipitanga – BA no ano de 2019.

Primordialmente o coordenador pedagógico tem muito a contribuir para a formação continuada de docentes. Ninguém melhor que esse profissional conhece o

perfil de sua equipe docente, as demandas dos educandos e o contexto da escola, mas é preciso que este trabalho realizado nessas ações pedagógicas seja acompanhado no chão da sala de aula, pois é no acompanhamento formativo que o coordenador percebe as fragilidades docente e discentes. O maior problema deste constante movimento são os inúmeros papéis impostos aos coordenadores pedagógicos diariamente, tornando-se praticamente impossível definir as atribuições específicas do mesmo, e a realização do seu trabalho.

Portanto, como podemos observar na citação de Franco (2008, p. 128) coordenar envolve muitas questões complexas, muito mais do que podemos supor.

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoas e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.

Todo educador tem um desempenho de transformador, o que não é diferente no caso do coordenador pedagógico. Ao ter um papel mediador por excelência, ele deve propiciar o questionamento dos professores sobre suas práticas e acordos com o fazer educacional, fomentando a reflexão contínua e o estabelecimento de uma postura crítica diante do trabalho docente.

Em resumo, algumas atribuições do coordenador pedagógico são:

- Avaliar e acompanhar o processo ensino-aprendizagem, além dos resultados de desempenho dos alunos;
- Valorizar e garantir a participação ativa dos professores, garantindo um trabalho que seja integrador e produtivo;
- Organizar e escolher os materiais necessários ao processo de ensino-aprendizagem;
- Promover práticas inovadoras de ensino e incentivar a utilização de tecnologias educacionais;
- Promover práticas inovadoras de ensino
- Fazer com que toda a comunicação entre estes dois públicos flua de maneira funcional;

- Averiguar se a conduta pedagógica dos professores tem beneficiado o processo de aprendizagem dos estudantes;
- Informar aos pais e responsáveis a situação escolar e de relacionamento dos alunos;
- Promover a formação continuada dos professores.

Diante disso, cabe ao coordenador pedagógico a disposição de buscar uma perspectiva diferenciada, e partir para parcerias, promover um trabalho onde este seja repassado aos professores sempre direcionado a um modo coletivo, de forma a envolver a todos e todos se sintam responsáveis pelas ações de avanços para a escola, conduzindo o processo no qual haja participação, discussão, orientação, proposições, informações, assumindo e dividindo responsabilidades com os demais professores a fim de alcançar com êxito os trabalhos pedagógicos, lembrando que nunca de forma individualizada, mas respeitando as individualidades.

4. AÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Inicialmente, o conceito de “função” no trabalho do coordenador pedagógico está diretamente associado às atividades que ele exerce na escola e suas atribuições, atribuindo o cargo que ocupa. Sendo a presença deste profissional indispensável para o bom adiantamento do processo pedagógico da escola.

Para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores, esse profissional tem que ir além do conhecimento teórico, pois é preciso percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática. Segundo Novoa, (2001, p.13), “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”. Desta forma, ainda é necessário destacar que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos, e o coordenador deve estar aberto para mudanças e sempre pronto a motivar sua equipe. Dentre outras atribuições está o ato de acompanhar o trabalho docente, sendo responsável, pela ligação entre os envolvidos na comunidade educacional. A questão do relacionamento entre o coordenador e o professor é um fator determinante para uma gestão democrática, para que isso aconteça com estratégias bem formuladas o coordenador não pode

perder seu foco.

A escola, enquanto instituição social tem como papel a disseminação do conhecimento historicamente construído pela humanidade. É importante salientar de que mesmo com tantas tarefas a desempenhar, também deve buscar se relacionar de maneira profissional com os assuntos referentes à realidade sociocultural que envolve cada indivíduo participante do ambiente escolar e desempenhando também o papel de atuar pedagogicamente nas dificuldades de aprendizagem, gestão e acompanhamento no processo de desempenho dos alunos.

A formação de professores é uma das estratégias mais apontadas quando se fala em qualidade educacional. As possibilidades de viabilizar tal formação são inúmeras, mas aqui vou me ater a uma delas: o papel do coordenador pedagógico na formação continuada de docentes.

A este respeito, afirmam Rodrigues e Esteves (1993. p, 41) que:

(...) a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da sua carreira, de forma coerente e integrada, respondendo as necessidades de formação sentidas pelo próprio professor e às do sistema educativo, resultando das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino.

Em síntese, o coordenador pedagógico se consolida cada vez mais como formador e orientador de um trabalho coletivo que envolve pessoas, o projeto político-pedagógico, o Plano Global da Rede de Ensino e os conteúdos programados. Por isso a importância do processo de formação dos docentes deve estar lado a lado do professor no cotidiano, pois diversos são os problemas a serem enfrentadas pelos professores realidades muito complexas e que precisam de professores preparados para lidar com diversas situações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coordenação pedagógica assume um grande papel, que é o de formar cidadãos, isto quer dizer preparar pessoas para que elas saibam encarar seu papel na sociedade, portanto é na escola que se começa esse exercício de cidadania.

Diante do exposto, é indispensável aqui salientar algumas das atribuições e responsabilidades deste ator educacional, a saber: articulador do projeto pedagógico da escola, promotor da integração família/escola, escola e comunidade, orientador das questões pedagógicas frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos,

agente de formação e transformação da prática do professor, auxiliador do diretor, sem perder de vista o caráter técnico e político de suas ações, coordenador, assessor, bem como o avaliador das atividades pedagógico-curriculares.

Dessa forma, entendemos o trabalho do coordenador pedagógico como muito complexo, pois não é fácil lidar com indivíduos, cada um com seus entendimentos da vida, suas necessidades, seus fracassos, seus receios, mas como a principal atribuição desse profissional é desenvolver uma formação continuada de qualidade, com empenho, dedicação, favorecendo as relações interpessoais, entendemos que ele precisa se preocupar em manter um ambiente de crescimento coletivo, no qual todos possam gostar de estar, de fazer parte de uma equipe. Claro, que é primordial a vontade individual, mas é sempre bom priorizar o planejamento coletivo, levando os indivíduos a se fortalecerem nessa equipe, com ações que possam se sentir responsáveis, comprometidos em suas práticas pedagógicas, valorizando o crescimento individual e coletivo, favorecendo o bom andamento estudantil e neste sentido de coletividade atuando nas escolas em análises nas dificuldades de aprendizagem dos alunos com baixo rendimento.

Todas as discussões da pesquisa apontam para a grande necessidade do coordenador pedagógico nas escolas, e que sua presença é indispensável ao bom andamento do processo pedagógico e também as ações que envolvem mudanças precisam ser realizadas de maneira participativa, onde todos são envolvidos e estejam diretamente interligados com as questões que envolvem ensino aprendizagem, que deve ser compartilhado com todos, a fim de servir como ponto de aprendizado e recomeço.

Espera-se que as ponderações aqui apresentadas sejam inquietantes e provocadoras de novas reflexões. Não se trouxe aqui verdades prontas e acabadas, porém alguns resultados de um estudo que em outros momentos poderão suscitar novas questões, novos olhares e novas perspectivas com vista à melhoria da profissionalização e do profissionalismo do coordenador pedagógico por meio da formação dos docentes e como agir nas dificuldades de aprendizagem, tendo como sucesso uma escola de qualidade para todos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP- -MEC (Coord.). **Indicadores da Qualidade na Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: . Acesso em: abril. 2019

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN – Lei nº 934, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF

FALCÃO FILHO, José Leão M. Supervisão: **Uma análise crítica das críticas**. Coletânea vida na escola: os caminhos e o saber coletivo. Belo Horizonte, p 42-49, fevereiro/19

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. Salto para o Futuro, 13 de set. http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm Acesso em fevereiro/19

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Editora Ática. 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **Análise de necessidade na formação de professores**. Porto: Edições Afrontamento, 1993.

A EDUCAÇÃO JESUÍTICA NO BRASIL

Venceslau Felix dos Santos

1. INTRODUÇÃO

Ao entrar numa sala de aula em qualquer lugar do mundo, seja no centro de uma grande metrópole ou nos confins da terra, para exercer a sua função docente, mediante a sempre promissora interação educador, educando, o professor irá carregar consigo a história humana.

Os estudos realizados na História da Educação têm demonstrado que estudar a trajetória da educação brasileira é acima de tudo entender os acontecimentos à luz do seu tempo histórico, ou como Roger Chartier (1999) que dia “ao criarem representações, os indivíduos descrevem a realidade tal como pensam que ela é ou como gostariam que fossem”. Mas a título de esclarecimento o caminho aqui traçado vai respeitar os homens que fizeram a história, ao que refere. (HILDSORF, 2005, p.03). “como homens do seu tempo”.

O objetivo desta pesquisa é apresentar a revisão bibliográfica sobre a Educação Jesuítica no Brasil Colonial, mostrando com clareza as informações obtidas. Inicialmente na construção da educação brasileira tivemos a atuação dos jesuítas que além do objetivo imediato de catequizar, tinham o objetivo principal de colonizar o novo território descoberto, com eles os primeiros exemplos educacionais tão marcantes no Brasil colônia que iriam influenciar até o Brasil República, que naquele momento do país seiscentista estavam institucionalizando a educação através da criação de colégios para oferecer gratuitamente ensino secundário de humanidades o que atendia por demais à exigência da sociedade da época aristocrática e escravocrata.

A justificativa dessa pesquisa foi decorrente da necessidade de conhecer de forma mais profunda a referida temática, e além de aprofunda-se ao conhecimento científico do assunto, também propagar informações da contribuição para que profissionais da área tenham indícios certos da referida temática.

Para a construção da referida pesquisa, sua metodologia está voltada a uma pesquisa bibliográfica. Foi realizada revisão, no período de 1938 a 2005, utilizando-

se as bases de dados de artigos, sites, livros sobre o tema proposto. Onde foi possível efetivar a construção do conhecimento para a investigação, gerando conhecimentos científicos significativos que podem auxiliar outros profissionais no estudo da temática apontada.

Foi considerado esse período independente do ano de publicação dos artigos, pois se optou por trabalhar com a maior diversidade possível. Após a seleção das revisões bibliográficas realizou-se a leitura deles para sistematizar informações importantes.

No constructo teórico houve a colaboração de teóricos inerentes ao tema como, por exemplo: Piletti, Rocha, Paiva e Chagas entre outros.

2. A PEDAGOGIA JESUÍTICA

A pedagogia jesuítica inspirou-se na Universidade de Paris, centro de uma restauração tomista (São Tomás de Aquino 1227-1274) e, principalmente, na teoria do educador espanhol Quintiliano (40-118), primeiro professor pago pelo Estado romano, autor do “ Instituto Oratória”, obra escrita após vinte anos de ensino de “eloquência”. Redescoberto pelos autores renascentistas, Quintiliano foi adotado para o ensino de humanidades.

De forma semelhante à organização dos estudos da Universidade de Paris, a *RATIO* previa um currículo único para os estudos, dividindo-os em dois graus e supondo o domínio das técnicas elementares da leitura, escrita e cálculo. Como explica (CUNHA, 1978, p. 25), [...] o inferior a (formação linguística) correspondiam ao atual estudo secundário e os estudos superior (filosofia e teologia) aos estudos superiores. Na adaptação dessa Pedagogia ao Brasil, estabeleceram-se quatro graus de ensino, sucessivos e propedêuticos: os cursos elementar, de humanidades, de artes e de teologia.

Quintiliano defendia a necessidade de três fatores para a formação do educando (no seu caso, do orador), já mencionados por Aristóteles: *Natura* (disposições naturais: físicas, psicológicas e morais), *instrução*: a instrução é uma arte e consta de normas técnicas) e *Exercitatio* (prática: o progresso do aluno supõe uma prática reiterada).

Seguindo essa inspiração, o ponto básico da pedagogia da *RATIO* era a identidade entre professor, método e matéria. Tal princípio de unidade determinava que um único mestre acompanhasse o mesmo grupo de alunos do início ao fim do curso.

O mesmo método deveria ser adotado por todos os docentes do período “completando-se esse princípio com o da organização das matérias de modo a explorar, ao máximo, o pensamento de poucos autores (principalmente Aristóteles e Tomás de Aquino), preferivelmente ao de muitos”. (CUNHA, 1978, p. 26).

No que consistia o curso elementar? Com a duração de um ano, esse curso tinha em seu currículo a doutrina católica e as primeiras letras. Nos estudos, disciplina, atenção e perseverança eram as três qualidades a serem adquiridas pelos alunos não só para facilitar o próprio ensino e aprendizado, mas, sobretudo, para desenvolver um traço de caráter considerado fundamental ao futuro sacerdote e ao cristão leigo.

Destaque-se que a instrução não representava muito na construção da sociedade nascente. As condições objetivas desestimulavam a atividade cultural, uma vez que a classe dominante não necessitava dela e a classe dominada não a podia sustentar.

A escola era procurada por alguns dos filhos das pessoas de posses, que nela buscavam certo preparo para assumir os negócios da família. Como as atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista da sua administração, quer do ponto de vista da sua mão-de-obra, fundamentada como estava na economia rudimentar e no trabalho escravo, entende-se a alienação da cultura escolar. A monocultura latifundiária quase não exigia qualificação e diversificação da força de trabalho.

O Estado cuidava dos seus interesses, não permitindo que a educação jesuítica perturbasse a estrutura vigente, mas subordinando-a aos imperativos do meio social. Isso fica evidenciado pelas dificuldades enfrentadas por Nóbrega em suas tentativas inovadoras.

Assim, em que pese à acusação de terem os jesuítas, sobretudo no segundo período, se alienado do meio ambiente, certas atividades executadas em favor da sobrevivência da Companhia mostram como eles lidaram com o preconceito contra o trabalho manual dentro desse contexto repressor.

Os jesuítas acreditavam que a cada pessoa se deveria atribuir um tipo de trabalho, conforme o lugar por ela socialmente ocupado. Conforme consta do RATIO: “Nenhuma das pessoas empregadas em serviços domésticos pela Companhia deverá saber ler e escrever, e elas não deverão ser instruídas nestes assuntos, a não ser com o consentimento do Geral da Ordem, porque para servir a Deus basta a simplicidade e a humildade”. (PONCE, 1973, p. 119).

A Igreja endossou, portanto, a separação entre o fazer e o pensar, corroborando o juramento imposto pelo Estado português à minoria dirigente, aos menos abastados e aos próprios jesuítas: “Juro que não farei nenhum trabalho manual enquanto conseguir um escravo que trabalhe por mim, com a graça de Deus e do Rei de Portugal” (NASH, 1939, p. 132).

Indivíduos que, em Portugal, haviam sido artesãos, mestres de obras ou mesmo agricultores, abandonavam o exercício dessas profissões no Brasil, obedientes à Coroa e fiéis ao mesmo preconceito. Os elementos que realizavam certos trabalhos como fiação de tecidos grossos, trabalhos simples com madeira ou ferro entre outros, gozaram de certa consideração até o momento em que a aprendizagem desses ofícios passou a ser possibilitada aos escravos. Então ela foi degradada aos olhos dos homens livres, abastardando-se o ensino de ofícios.

Os jesuítas introduziram no Brasil a produção de tecidos para satisfazer às necessidades da Companhia e para vestir os índios. O fato dos tecidos, geralmente de algodão, serem destinados aos escravos e índios, agravava o preconceito contra os profissionais da tecelagem, exercida, sobretudo, por negros, índios e escravos e não por brancos.

O sucesso da atividade de produção de tecidos deu origem ao famoso alvará, datado de janeiro de 1785, que proibiu a criação de novas fábricas e mandou fechar as existentes com exceção das destinadas à produção de panos grosseiros para os escravos e para enfardamento e empacotamento de cargas.

Essa medida não decorreu de simples ciúmes da Metrópole, mas sim do prejuízo que a produção brasileira de tecidos lhe causava.

Tratou-se de um erro político para Portugal e de um erro econômico para o Brasil, uma vez que acirrou o ódio dos brasileiros contra a Metrópole porque veio a ferir uma indústria alimentada pela matéria-prima do país, e que deixou sem trabalho uma infinidade de indivíduos. (ROCHA, 1984, p. 38-39).

Transformada em educação de classe, a educação jesuítica atravessou todo o período colonial levando sua influência ao império e à república, mas tinham certo apreço pela plebe.

[...], em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar a sua oferta escolar. (ROMANELLI, 1987, p. 35).

Essa cultura, caracterizada por bens culturais importados, não podia ser chamada de “nacional” senão no sentido quantitativo da palavra, considerando-se seu colorido essencialmente europeu.

A minoria culta tinha formação portuguesa, mesmo quando não era de nascimento ultramarino. Mas não se pode esquecer de que os jesuítas foram os guias intelectuais e sociais da colônia por mais de dois séculos e que, certamente, “sem eles talvez fosse impossível ao conquistador lusitano preservar a unidade de sua cultura e de sua civilização.” (AZEVEDO, 1976, p.18).

3. O MÉTODO EDUCACIONAL JESUÍTICO

O Ratio Studiorum foi o método de ensino, que estabelecia o currículo, a orientação e a administração do sistema educacional a ser seguido, instituído por Inácio de Loyola para direcionar todas as ações educacionais dos padres jesuítas em suas atividades educacionais, tanto na colônia quanto na metrópole, ou seja, em qualquer localidade onde os jesuítas desempenhassem suas atividades.

Além das aulas elementares de ler e escrever, eram oferecidos três cursos os quais eram: “o curso de Letras Humanas e o de Filosofia e Ciências, considerados de nível secundário, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior e destinadas principalmente à formação de padres.” (PILETTI, 2013, p. 71).

Quando concluídos os cursos de Letras Humanas e de Filosofia e Ciências, os jovens que não se destinassem à carreira eclesiástica, e que pretendiam continuar os estudos, deviam fazê-lo na Europa. A Universidade de Coimbra (Portugal) era a mais procurada no campo das ciências teológicas e jurídicas, enquanto a de Montpellier (França) era o destino mais frequente na área de Medicina. O curso de Letras Humanas abrangia estudos de Gramática Latina Humanidades e Retórica.

A gramática era ensinada, normalmente, em três classes: ínfima, média e suprema. Na ínfima aprendiam-se os elementos e as regras gerais da sintaxe, na média, estudavam-se, de modo geral, todas as partes da gramática, e, na superior, este estudo aprofundava-se com análise dos problemas da prosódia latina e de todos os demais aspectos da gramática. (CARVALHO, 1978, apud PILETTI, 2013).

Terminada a gramática, os alunos passavam para a classe e Humanidades que abrangia o estado de História, Poesia e Retórica. Embora fosse, muitas vezes,

encarada como uma classe à parte parece que a Retórica também estava incluída na classe de Humanidades. O estudo tinha a duração de seis anos.

Concluindo o curso, os estudantes frequentavam as classes de Filosofia. Esta compreendia estudos de lógica, metafísica, moral, matemática e ciências físicas e naturais. “A duração global dessas classes chegava a três anos. Assim, os cursos de grau médio tinham uma duração total de oito ou nove anos.” (PILETTI, 2013, p. 712).

Portanto, o objetivo do curso de humanidade,

Era a arte acabada da composição, oral e escrita. O aluno deve desenvolver todas as suas faculdades, postas em exercício pelo homem que se exprime e adquirir a arte de vazar esta manifestação de si mesmo nos moldes de uma expressão perfeita. As classes de gramática asseguravam-lhe uma expressão clara e exata, a de humanidades, uma expressão rica e elegante, a de retórica mestria perfeita na expressão poderosa e convincente “ad perfecta maloquentiam informat”. (FRANÇA, 1952, p. 49. Grifo do autor.)

Esse curso de humanidades foi o que mais se propagou e difundiu na Colônia, podendo ser considerado o alicerce da estrutura educacional jesuítica. Já os cursos superiores eram integrados pelos cursos de filosofia e ciências, também denominado de curso de “artes”. Tinham duração de três anos e eram direcionados para a formação do filósofo, pois as disciplinas que compunham os estudos eram a lógica, a metafísica, a matemática, a ética e as ciências físicas e naturais.

No Brasil os jesuítas elaboraram, tendo como base o Ratio Studiorum, um plano de estudos de forma diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Começando pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, “[...] o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados, o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa.” (RIBEIRO, 1998, p. 21-22).

Logo, pode-se deduzir que o plano de estudos o Ratio Studiorum utilizado no Brasil, inicialmente pelo padre Manuel da Nóbrega, foi adaptado¹¹ para atender as necessidades, especificidades e diversidades encontradas na Colônia.

Das várias passagens da Ratio Studiorum, selecionamos algumas regras destinadas aos professores, para que bem desempenhassem a sua função, que nos dão uma ideia aproximada a respeito do método de ensino dos jesuítas:

Que o professor ensine os jovens confiados a educação da companhia de modo que aprendam, com as letras, também os costumes dignos de um cristão.

Antes do começo da aula recite para alguém uma oração breve e apropriada, que o professor e todos os alunos ouvirão atentamente de cabeça descoberta e de joelhos. Assistam todos a missa e a pregação; á missa diariamente, á pregação nos dias de festa.

De regra, os trabalhos escritos deverão corrigir-se em particular e em voz baixa, com cada aluno, de modo que aos outros se deixe, no intervalo, tempo para exercitarem-se no escrever. É bom, contudo, no princípio e no fim da aula, ler e comentar publicamente alguns espécimes ora dos melhores, ora dos piores.

Do mesmo modo, faça-se a repetição da lição do dia e da véspera, ou toda por um só aluno, ou melhor, em partes por vários, a fim de que se exercitem todos; perguntem-se os pontos mais importantes e mais úteis primeiro aos alunos mais adiantados e depois também aos outros. Sabatina: no sábado recorda-se de tudo o que foi ensinado na semana.

Um mês, mais ou menos, antes do exame para assegurar promoção geral, em todas as classes, com exceção talvez da retórica e nos pontos mais importantes, sejam os alunos submetidos a intensos exercícios. Se algum aluno se houver distinguido notavelmente no decurso do ano, informe o professor ao prefeito para que, após um exame privado, seja promovida a classe superior.

Não seja precipitado no castigar, nem demasiado no inquirir; dissimule de preferência quando o puder sem prejuízo de ninguém; não só não inflija nenhum castigo físico (este e o ofício do corretor), como também abstenha-se de qualquer injúria, por palavras ou atos; não chame ninguém senão pelo seu nome ou cognome; por vezes e útil em lugar do castigo acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia.

Pensem um pouco mais nos procedimentos didáticos do método pedagógico dos jesuítas, em confronto com o que acontece em nossas escolas. Desses procedimentos, ainda subsistem alguns em nossas escolas? Quais? Por quê?

De um modo geral, pela pequena amostra apresentada, como pode ser avaliado o método pedagógico dos jesuítas? “será que os atuais professores desempenhariam melhor o seu papel se tivesse orientações e diretrizes claras, objetivas e diretas como os que atuavam em escolas jesuíticas? Por quê?” (PILETTI, 2013, p. 74).

4. A EXPULSÃO DOS JESUÍTAS E A REFORMA DA EDUCAÇÃO

Sebastião José de Carvalho e Melo o Marques de Pombal, foi primeiro-ministro Portugal de 1750 a 1759. Em seu governo tomou várias medidas com vistas a centralizar a administração da colônia, de forma a controlá-la de maneira mais eficiente: suprimiu o sistema de capitanias hereditárias, elevou o Brasil à categoria de vice-reinado, transferiu a capital de salvador para o rio de janeiro etc.

Em sua administração, entrou em conflito com os jesuítas, atribuindo-lhes intenções de opor-se ao controle do governo português. Do conflito chegou-se ao rompimento: por alvará de 28 de junho de 1759, o marques de pombal suprimiu as escolas jesuíticas de Portugal e de todos os seus domínios; no mais, em seu lugar foram “[...] criadas as aulas regias de latim, grego e retórica, que nem de longe chegaram a substituir o eficiente sistema de ensino organizado pela companhia de Jesus.” (PILLETTI, 2008, p. 168).

Segundo Carvalho (1978), o objetivo superior de reforma pombalina dos estudos menores foi criar a escola útil aos fins do Estado e, nesse sentido, ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa e extensa do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar a escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa.

O autor (CHAGAS, 1980, apud PILLETTI, 2008, p. 45), analisa o resultado da expulsão dos jesuítas para o ensino brasileiro:

Pior é que, para substituir a monolítica organização da Companhia de Jesus, algo tão fluído se concedeu que, em última análise, nenhum sistema passou a exigir. No reino, seria instalada uma longínqua e ausente Diretoria de Estudos que, em rigor, só começaria a operar após o afastamento de Pombal; na colônia imensa, uma congérie de aulas régias superintendidas pelo Vice-Rei. Cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com professor único, instalada para determinada disciplina. Era autônoma e isolada, pois não se articulava com outras nem pertencia a qualquer escola.

Não currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condiciona ao desenvolvimento de qualquer matéria. O aluno se matriculava em tantas “aulas” quantas fossem as disciplinas que desejasse.

Para agravar esse quadro, os professores eram geralmente de baixo nível, porque improvisados e mal pagos, em contraste com o magistério dos jesuítas, cujo preparo chegava ao requinte. “Nomeados em regra por indicação ou sob

concordância de bispos, tornavam-se, vitaliciamente, como sesmarias ou títulos de nobreza.” (CHAGAS, 2008, p. 9).

Do ponto de vista formal, pode-se afirmar que o ensino secundário do Seminário de Olinda tinha uma estrutura escolar propriamente dita, em que as matérias apresentavam uma sequência lógica, os recursos tinham uma duração determinada e os estudantes eram reunidos em classe e trabalhavam de acordo com um plano de ensino previamente estabelecidos.

5. REFORMAS POMBALINAS

O Brasil foi à primeira colônia do novo mundo a receber os membros da Companhia de Jesus e a primeira a expulsá-los, em 1759. Segundo Serafim Leite, “[...] nesse ano havia 474 jesuítas na Província do Brasil e 155 na Vice Província do Maranhão.” (LEITE, 1938, v. 2, p. 240).

As causas e consequências de tal medida não podem ser discutidas aqui em profundidade, mas lembre-se de que os jesuítas foram responsabilizados pela miséria econômica e intelectual do reino e que muito pesou nessa decisão o monopólio do ensino por eles exercido desde 1555, quando D. João III lhes confiou à direção do Colégio de Artes.

Portugal saíra arruinado da dominação espanhola (1580-1640), sendo-lhe necessário tirar o maior proveito possível do Brasil, uma vez que as posses que ainda estavam na África só valeriam como fornecedoras de escravos para a colônia (Brasil). Quando D. José I assumiu o governo de Portugal,

[...] a situação econômica financeira era extremamente grave e a nomeação de Sebastião José de Carvalho e Mello, Conde de Oeiras e futuro Marquês de Pombal - conhecido pelo seu ódio aos jesuítas e pela sua sede de poder - para ministro real, foi uma tentativa de encarar e superar a crise existente. (CUNHA, 1978, p. 38-39).

Para tanto, Pombal adotou o realismo como principal diretriz de suas providências políticas, submetendo todas as instâncias ao poder do Estado, mais especificamente ao rei. As medidas tomadas para ampliação do poder do Estado levaram a facção oposta a promover um atentado à vida do Rei (1758). O plano, mesmo frustrado, foi combatido com forte repressão à facção política oposta e aos seus aliados, sobretudo, à Companhia de Jesus.

Enquanto, na primeira metade do século XVIII, a obra educadora dos jesuítas atingia, no Brasil, a sua fase de maior expansão, recrudesciam na Europa, contra a companhia, os embates que deviam terminar com a sua extinção, com críticas advindas das universidades os parlamentos, das autoridades civis e eclesiásticas, e de outras ordens religiosas.

A campanha contra os jesuítas era acirrada, sobretudo, por dois fatores: a miséria econômica e intelectual do reino, pela qual eram responsabilizados, e o monopólio do ensino por eles exercido desde 1555, quando D. João III lhes confiou a direção do Colégio de Artes.

Os jesuítas procuraram catequizar também os negros, combatendo o culto dos deuses africanos. Mas não lhes foi permitido oferecer aos escravos qualquer educação mais formal e, assim, a educação deles foi limitada aos Sermões que os exortavam à prática da moral e fé cristãs. Vale ressaltar que a Companhia de Jesus não foi à única, embora tenha sido a principal ordem religiosa a catequizar. Os franciscanos também se preocuparam com a educação dos índios e com o ensino manual.

Os jesuítas eram acusados de educar os índios a serviço da ordem religiosa e não dos interesses da Metrópole e de não conhecerem outro soberano que não fosse o geral da Companhia e outra nação que não fosse a sua própria sociedade.

Fernando de Azevedo, defensor da ação educacional da Companhia, comenta que, com o Alvará pombalino, o Brasil não sofreu uma reforma da instrução,

[...] mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial de ensino jesuítico. não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que esta destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou medir a sua extensão. (AZEVEDO, 1976, p. 47).

Embora Azevedo não deixe de mostrar as falhas do sistema de educação jesuítico, que seja o ensino dogmático e abstrato, a ausência de plasticidade para se adaptarem às necessidades novas, os métodos autoritários e conservadores, reconhece que a instrução se desenvolvia, desde a segunda metade do século XVI, com progressos constantes.

As escolas e os colégios eram cada vez mais numerosos sua dotação e seus recursos cresciam diariamente, e mesmo o seu método, ainda que antiquado para o

Reino e para a Colônia, era considerado como suficiente pela maioria da população, que havia aprendido a estimar os competentes professores jesuítas.

A instituição do regime das “aulas régias”, ou seja, aulas de disciplinas isoladas, não apresentava a coerência necessária, dada a ausência de um plano sistemático de estudos e a falta de motivação discente. Uma das razões para as escolas régias não serem frequentadas é a de que eram constantemente visitadas por soldados incumbidos de recrutar rapazes com mais de treze anos. Certamente, outros motivos mais sérios provocavam essa debandada das aulas, ministradas por professores leigos, ignorantes e sem nenhum senso pedagógico.

A herança que este período legou (1759-1808) foi à ilusão de que se pode adquirir uma educação fundamental com aulas avulsas, não seriadas, sem um currículo que as ordenasse e as articulasse. A uniformidade da ação pedagógica, a transição adequada de um nível para outro e a graduação foram substituídas pelas dispersas aulas régias.

Em 1784, havia em São Paulo apenas nove escolas de primeiras letras, com mestres ignorantes e “recrutados a laço, dada a escassa remuneração que lhes era paga e o desprestígio social da profissão do docente secular. Para oferecer mais um exemplo, nesse mesmo ano (1784), o Rio de Janeiro possuía apenas nove aulas de primeiras letras e, em 1798, apenas duas funcionavam.” (BAUAB, 1972, v. 1, p.6).

6. AS ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS

Os jesuítas perceberam que seria mais fácil converter os índios à fé católica ensinando-lhes ao mesmo tempo a leitura e a escrita. Assim, ensinavam-lhes a leitura e a escrita por meio de orações e do catecismo. Por isso, em todas as aldeias organizavam escolas de ler e escrever, nas quais também transmitiam idioma e os costumes portugueses.

De acordo com Romanelli (2001):

A primeira condição consistia na predominância de uma memória de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam ser excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos. Destarte, a escola era frequentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos. Estes recebiam apenas, além de uma rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios, no futuro. Era, portanto, a um limitado grupo

de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada.

Podemos afirmar que era um ensino desinteressado, destinado à cultura geral básica e às letras, uniforme e neutro, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, apresentando-se completamente alheio à realidade da vida colonial, não possibilitando promover modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil na época. Pois os objetivos práticos da ação jesuíta eram os recrutamentos de fiéis e servidores, através da catequese, que assegurava a conversão da população.

No ensino das primeiras letras, os jesuítas mostraram grande capacidade de adaptação. Penetravam com igual facilidade na casa-grande dos senhores de engenho, na senzala dos escravos e nas aldeias indígenas. Em todos os ambientes procuravam orientar na fé jovem e adulta e ensinar as primeiras letras às crianças, adaptando-se às condições específicas de cada grupo. Para o trabalho aos índios, aprendiam e ensinavam nos colégios, servia-se de órgãos vindos de Portugal para atrair mais facilmente as crianças índias e, por meio destas, buscavam conquistar seus pais.

Os jesuítas responsabilizaram-se pela educação dos filhos dos senhores-de-engenho, dos colonos, dos índios e dos escravos. A todos procuravam transformar em filhos da Companhia de Jesus e da Igreja, exercendo grande influência em todas as camadas da população. “Aos que se convertessem a fé católica e fossem batizados, os padres acenavam com as glórias do paraíso, os que resistiam eram ameaçados com as penas do inferno.” (PILETTI, 2013, p. 71).

É nessa junção entre a demanda social e o sistema escolar que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto das finalidades de ensino consigna à escola sua função educativa. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar instrução. A instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo.

No século XVIII, criando o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, Jean Baptiste de La Salle instituiu um novo modelo de escolarização elementar que articulava a catequese (ler e recitar) e os saberes mercantis tradicionais (escrever e contar). A escola fundada por La Salle era cristã, gratuita e moderna.

O sucesso obtido deveu-se ao fato de conjugar em um mesmo estabelecimento de ensino os projetos educativos da reforma católica com as expectativas profanas das camadas populares.

No que tange à educação religiosa, o “Instituto tinha como finalidade dar educação cristã às crianças, ensinando-as a recitar o catecismo e as orações, ajudar na missa, freqüentar os sacramentos, conhecer a liturgia e comportar-se sempre conforme a civilidade cristã.” (HEBRARD, 2002, p. 45. Grifo do autor).

No que se refere ao Brasil, a leitura, a escrita e o cálculo constituíam, na primeira metade do século XIX, o tripé de disciplinas escolares sobre o qual se estruturava o ensino primário. Com os saberes elementares eram aprendidos os preceitos da religião Católica, a Constituição Política e um código de conduta cívica, cujo escopo era oferecer às camadas pobres da população os conhecimentos mínimos necessários às ocupações da vida cotidiana e promover o aperfeiçoamento social. A finalidade religiosa do ensino primário, que pode ser identificada desde a Colônia, permaneceu durante o período imperial.

A Constituição de 1824 definiu em seu artigo 5º, que a religião Católica Apostólica Romana continuaria a ser a religião oficial e precedeu à regulamentação do ensino dos elementos da doutrina da religião cristã pela lei de 15 de outubro de 1827. (HANSEN, 2000; PAIVA, 2000).

É importante lembrar que a partir da publicação da lei de 15 de outubro de 1827 as finalidades religiosa e sociopolítica da educação são colocadas juntas nos artigos das leis educacionais, imperial e provincial, que definem os conteúdos que deveriam ser ensinados nas escolas.

Conforme Hansen (2000) e Paiva (2000), a finalidade religiosa do ensino pode ser identificada desde a colônia. Então, a formação religiosa dos alunos na e pela escola era uma realidade já plasmada. Isso nos permite pensar que tanto os professores como Manoel Pereira de Castro, que informa no mapa de sua escola que Francisco Gonçalves era bem desembaraçado na explicação da reza e no ajudar na missa, como aqueles como Domingos da Costa Braga, que nada informa a respeito do conteúdo religioso da instrução oferecida em sua escola, preocupava-se com a formação religiosa de seus alunos.

O professor José Marcelino de Abreu, professor particular de São Bartolomeu, enviou ao governo três mapas de escola em 1831, 1832 e 1833. Eles são simples, compõem-se de cabeçalho, da relação numerada de meninos e meninas que

frequentavam as aulas, o local, a data e a assinatura do professor. Mas em todos eles são possíveis identificar a finalidade religiosa do ensino oferecido.

Em 1586, as escolas jesuítas foram reestruturadas através da implantação do Ratio Studiorum, com a finalidade de formar líderes leigos e transformaram-se em colégios para o ensino das letras e das artes liberais. “Decidindo a Companhia de Jesus pelo ensino secundário e superior, o ensino primário do povo ficou à mercê dos acontecimentos, como afirma Nielsen Neto (1988), que inúmeras foram às dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional. Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de treze anos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo discorreu sobre os caminhos percorridos da Educação Jesuítica no Brasil Colonial. Constatou-se que os jesuítas procuraram catequizar os negros, combatendo o culto dos deuses africanos. Mas não lhes foi permitido oferecer aos escravos qualquer educação mais formal e, assim, a educação deles foi limitada aos Sermões que os exortavam à prática da moral e fé cristãs. Vale ressaltar que a Companhia de Jesus não foi a única instituição a catequizar e ensinar aos nobres e aos abastados, embora tenha sido a principal ordem religiosa a catequizar. Os franciscanos também se preocuparam com a educação dos índios e com o ensino manual.

Os jesuítas eram acusados de educar os índios a serviço da ordem religiosa e não dos interesses da metrópole e de não conhecerem outro soberano que não fosse o Geral da Companhia e outra nação que não fosse a sua própria sociedade.

Pombal propôs-se a solucionar o problema do ensino não mais como tarefa das ordens religiosas, mas como atribuição própria, sem ser exclusiva, do poder real. Mas, quando a Coroa começou a impor Reforma Pombalina de acordo com o Alvará de 28/06/1759) e o processo de secularização do ensino, determinando o fechamento das escolas jesuíticas, a colonização já estava consolidada e a língua portuguesa e a religião cristã já estavam divulgadas entre indígenas e escravos.

De acordo com a literatura, com a expulsão dos jesuítas, embora tenha provocado a regressão do sistema educativo da Colônia, afetou menos a educação popular que a educação das elites. O sistema de ensino por eles montado fora se

transformando, progressivamente, num sistema cada vez mais destinado às elites, de acordo com os objetivos educacionais definidos pela Companhia de Jesus e consubstanciados na Ratio Studiorum. Em 1759, eles possuíam, além das escolas de ler e escrever, diversos seminários e 24 colégios.

De modo geral, acredita-se que as informações deste estudo permitiram repensar sobre alguns elementos referentes às dificuldades de aprendizagem e, nesse sentido, precisam ser mais investigados, ampliados e revisados por outros pesquisadores, porque aprender é algo complexo e pouco conhecido.

Sendo assim, os professores ao cumprirem a sua função, carregam consigo toda a sua trajetória de seus antecedentes, desta forma, torna-se importante que esses profissionais tenham consciência do percurso que levou a educação aos patamares contemporânea. Podendo a partir do passado, refletir sobre o presente e, assim aprimorar o exercício de sua atividade.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/104/3/01d06t02.pdf>>. Acesso em 16 de Jan de 2015.

BAUAB, Maria Aparecida Rocha. **O ensino normal na Província de São Paulo (1846-1889): subsídios para o estudo do ensino normal no Brasil-Império. 1972**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. São José do Rio Preto. 2 v. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/104/3/01d06t02.pdf>>. Acesso em 05 de mar de 2015.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva/Edisp, 1978.

CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Diefel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/bfCBMG Ae.pdf> acesso em 05 de mar de 2015.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares; reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.2, p.177-299, jul./dez. 1990. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC85VMUZ/1000000508.pdf?sequence=1>> Acesso dia 12 de fev de 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/104/3/01d06t02.pdf>>. Acesso em 16 de Jan de 2015.

FRANÇA, LEONEL, S. J. **O método pedagógico dos jesuítas: o RatioStudiorum**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

HANSEN, João Adolfo. **A civilização pela palavra**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.19-41. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC85VMUZ/1000000508.pdf>> Acesso em: 06 de fev de 2015.

HÉBRARD, JEAN. **Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural**. In: ABREU, Márcia (Org.) *Leitura, história e história da leitura*. 1ª reimpressão Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2002, p.33-77.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/bfCBMGAE.pdf> pdf> acesso em 05 de mar de 2015.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil: século XVI**. 2.ed. Lisboa: Ed. Portugal, 1938. 2v. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/104/3/01d06t02.pdf>>. Acesso em 08 de mar de 2015.

NASH, R. **A conquista do Brasil**. Trad. de Moacir N. Vasconcelos. São Paulo: Ed. Nacional, 1939. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/104/3/01d06t02.pdf>>. Acesso em 16 de Jan de 2015.

NIELSEN NETO, Henrique. **Filosofia da educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1988. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=filosofia+da+educa%C3%A7ao+de+NIELSEN+NETO.pdf>> Acesso dia 06 de fev de 2015.

PAIVA, José Maria de. **Educação jesuítica no Brasil colonial**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000, p. 43-59. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/104/3/01d06t02.pdf>>. Acesso em 13 de fev de 2015.

PILETTI, Claudino, NELSON Piletti. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire.** 1ª ed, 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

_____, Piletti, NELSON Piletti. **Filosofia da Educação.** 5ª Ed. 6ª impressão. – São Paulo. 2008.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes. Tradução de José Severo de Camargo Pereira.** São Paulo: Ed. Fulgor, 1963. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/104/3/01d06t02.pdf>>. Acesso em 16 de Jan de 2015.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 15a.ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. Trabalho manual x trabalho intelectual na educação brasileira. **Didática**, São Paulo, v. 20, 1984, p. 37-48. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/104/3/01d06t02.pdf>>. Acesso em 16 de Jan de 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Petrópolis, Vozes, 1987. Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/104/3/01d06t02.pdf>>. Acesso em 16 de Jan de 2015.

GESTÃO DAS ATIVIDADES DA SECRETARIA ACADÊMICA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA DA GRANDE FLORIANÓPOLIS/SC/BRASIL

Vera Regina Lúcio

1. INTRODUÇÃO

A Secretaria Acadêmica salienta-se, é o principal elo legal de comunicação entre os alunos e a instituição. E por tal razão, as atividades dos processos que por ela tramitam passam a ser uma temática relevante por impactarem diretamente na vida acadêmica dos alunos da graduação da instituição em si. E, também, pode ser considerada o cartão de visita, o “coração” de uma Instituição de Ensino Superior e por ser o um dos processos de apoio da IES é a área que responde pelas atividades dos processos graduação do momento de entrada do acadêmico até a sua certificação. Ou seja, apoia o processo principal de negócio: o Ensino Superior.

Por tais razões, ao buscar a qualidade da gestão do serviço prestado pela Secretaria Acadêmica deve-se investir não somente nas pessoas envolvidas e que estão à frente das atividades desenvolvidas, mas também priorizar a eficiência e a efetividade das principais atividades dos Subprocessos do Processo de Apoio Secretaria Acadêmica dos Processos Primários Graduação.

De acordo com Association of Business Process Modeling Notation (ABPMN-Brasil, 2013, s.p.)¹ “os processos primários são frequentemente referenciados como processos essenciais ou finalísticos, pois representam as atividades essenciais que uma organização executa para cumprir sua missão”.

As atividades dos Subprocessos do Processo de Apoio Secretaria Acadêmica dos Processos Primários Graduação da IES pesquisada se definem de forma a atender as questões legais da instituição. No caso desta investigação o “Processo Primário” corresponde a um conjunto, um grupo de atividades, ações e atos regulatórios que resulta na atividade fim da referida instituição. Como tal, foram definidos os Processos Primários Graduação como processos que se constituem a partir da oferta do serviço educativo superior a alunos e a comunidade do entorno

¹ ASSOCIATION OF BUSINESS PROCESS MANAGEMENT PROFESSIONALS. Guia para o Gerenciamento de Processos de Negócio Corpo Comum de Conhecimento (BPM CBOK) - Versão 3.0. ABPMP, 1ª. Edição, Brasil, 2013.

da IES pesquisada e que está localizada em um dos municípios da grande Florianópolis, no Estado de Santa Catarina, Brasil.

Estes processos primários, para cumprir seu papel contam com subprocessos que são formados por uma atividade ou um conjunto de atividades que podem ser decompostas e analisadas de forma detalhada.

Os Subprocessos do Processo de Apoio Secretaria Acadêmica pertinentes a esta pesquisa são do Processo Primário Graduação: Seleção, Rematrícula, Formação e Certificação/Diploma.

Figura 1. Mapa dos Subprocessos do Processo de Apoio da Secretaria Acadêmica dos Processos Primários Graduação de uma Instituição de Ensino Superior pública da Grande Florianópolis, de Santa Catarina-Brasil.



Fonte: Autora (2017).

Trabalhar os Subprocessos do Processo de Apoio Secretaria Acadêmica com todos os envolvidos nas suas atividades, independentemente de serem da área administrativa ou pedagógica, é uma das possibilidades de se garantir o rompimento de barreiras, de encurtar caminhos e de definir uma cultura institucional acerca do atendimento da Secretaria Acadêmica em uma Instituição de Ensino Superior (IES), por meio dos envolvidos, da comunidade acadêmica e da gestão.

O mercado está cada vez mais acirrado, em função da ampliação de instituições que oferecem cursos de Graduação presencial, portanto definir processos, subprocessos e seus efeitos nos cursos das Instituições de Ensino Superior – IES pode ser um dos caminhos rumo à gestão de qualidade das mesmas. O cenário que se apresenta, ainda é de contradições quando se trata da

gestão do Ensino Superior no setor público ou privado que aponte para a satisfação das necessidades sociais e para a gestão da qualidade na prestação de serviços.

Nesta perspectiva, a instituição pesquisada, transcendeu o conceito de ser mais uma IES ofertando cursos de Graduação ao assumir uma demanda latente social no município onde está localizada/SC e arredores e, sobretudo, por ofertar cursos de Graduação gratuitos e de qualidade. Tais procedimentos, além de serem alternativas efetivamente diferenciadas, configuram-se, como responsabilidade da mesma junto à comunidade do município onde a mesma está inserida, por suas concepções e pelo comprometimento com as reais necessidades sociais, econômicas e culturais da Região e do Estado de Santa Catarina.

Dessa forma, quando a secretaria acadêmica é assumida por um funcionário ou algum cargo comissionado indicado que a secretaria não tenha os processos definidos ou que este não conhece os processos da Secretaria Acadêmica esses indicadores passam a ser um agravante que compromete a qualidade da instituição e conseqüentemente a idoneidade da mesma perante os seus discentes e a tranquilidade dos acadêmicos no que se refere a sua vida acadêmica.

Outro ponto relevante que provocou esta pesquisa, também, se deve ao fato de enquanto profissional do ensino superior ter assumido a secretaria acadêmica da IES pesquisada enquanto cursava uma Pós-graduação *lato sensu* em Gestão de Processos de Negócios. Muitas foram as dificuldades encontradas para realizar as atividades e definir quem era o responsável por determinadas atividades do início ao fim, principalmente pelo fato de não haver qualquer tipo de registro de como deveriam ser realizadas as atividades dos subprocessos do Processo de Apoio Secretaria Acadêmica dos Processos Primários Graduação. Pois, quanto mais os estudos se aprofundavam no curso de Gestão de Processos de Negócios mais distantes fica a realidade da secretaria acadêmica. Até se tentou iniciar a gestão por processos, mas como envolvia outras áreas seria necessário um estudo mais aprofundado e detalhado para ser apresentada a equipe gestora e, portanto, continuou-se a cumprir atividades e tarefas.

Por assim sendo, esta instabilidade reflete diretamente na execução dos Processos da Graduação e conseqüentemente nos acadêmicos e coordenações de curso, ou seja, na entrega de seus serviços em função do contexto no qual está inserido a Secretaria Acadêmica da IES pesquisada, cuja rotatividade neste setor é recorrente a cada quatro anos em função da mudança de gestão, levando as

atividades do processo de apoio Secretaria Acadêmica a serem desempenhadas por pessoas indicadas (cargo comissionado ou por algum funcionário efetivo) ou por processo seletivo com vaga para Pedagogo para atuar como pessoa responsável pela Secretaria Acadêmica.

Sendo assim, pesquisar a “gestão das Atividades do Processo de Apoio Secretaria Acadêmica dos Processos Primários Graduação de uma Instituição de

Ensino Superior pública da Grande Florianópolis significa refletir a cerca dos efeitos da gestão da qualidade e fidelidade institucional na execução das tarefas dos referidos processos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo dos anos a Gestão Acadêmica esteve restrita à estruturação curricular, formação docente e ao acompanhamento rotineiro das atividades pedagógicas. Raramente envolviam-se nas demais questões da Instituição de Educação Superior, sejam eles financeiros, de planejamento, de organização dos processos das áreas e da organização administrativa (SOUZA, 2011).

Contudo, em tempos atuais, quando se aborda a temática “Gestão de Processos, dos Subprocessos e das Atividades da Secretaria Acadêmica” de uma Instituição de Ensino Superior, cabe pensar que tais conceitos e expressões não se restringem somente a área da Educação; muito pelo contrário, estão intrinsecamente relacionadas ao cotidiano de educadores, gestores, administradores, investigadores, pesquisadores, associações e grupos de estudos.

3. RECONHECENDO A RELEVÂNCIA DA GESTÃO DE PROCESSOS EDUCACIONAIS A PARTIR DA LEGISLAÇÃO, DE ALGUMAS DISCUSSÕES TEÓRICAS E DO BUSINESS PROCESS MANAGEMENT - BPM

O tema gestão de processos na Educação Superior ainda é algo novo, principalmente pelo fato do processo de gestão implicar na análise e melhoria permanente dos processos, visando atender as demandas dos clientes com foco na qualidade e por contemplar indicadores e ferramentas de gestão que ainda se distanciam da parte acadêmica e se aproximarem mais da área administrativa da IES.

Gestão (gerenciamento) pode ser definida como uma “ação” ou “omissão” relativa à interferência humana nos processos de uma organização com vistas ao alcance dos objetivos ainda não conquistados ou reversão de tendências negativas observadas por métricas previamente estabelecidas e disponíveis aos tomadores de decisão (JÚNIOR E SCUCUGLIA, 2011, p. 36).

O fato é que se compreender e se reconhecer enquanto Instituição de Ensino Superior/IES prestadora de serviço é muito comum entre as IES's particulares. No entanto, para a IES Federal, Estadual e Municipal ainda é algo em processo de discussão, uma vez que para estas a gestão pedagógica ainda é o seu grande compromisso. Não que para as particulares não o seja; porém a gestão financeira pesa ainda mais para quem não tem uma mantenedora na esfera federal, estadual ou municipal. No mais, quando se fala na gestão dos processos que envolvem os cursos ofertados pela IES e sua Secretaria Acadêmica com o foco na institucionalização, otimização e qualidade da e na entrega do serviço prestado pela mesma, este olhar se distancia ainda mais. E esta distância se torna ainda maior porque ainda são poucos os autores que tratam deste tema a partir da utilização do Business Process Management - BPM² na gestão dos processos da Secretaria e melhoria no resultado dos serviços prestados à comunidade acadêmica.

Foi em fevereiro de 1776 que Adam Smith³, em seu livro “A riqueza das nações”, apresentou o sistema de produção no qual os operários eram organizados por funções e tarefas estruturadas. Estes foram os primeiros passos dados pelo “trabalho por processos” (Grifos da pesquisadora). Atualmente, além da divisão de trabalho representada na forma de organogramas das instituições de ensino superior, que por sua vez enfatizam os silos funcionais, também há a visão de BPM, focada nos processos de negócio de "ponta-a-ponta", que transgride e cruze as áreas representadas nos diagramas/organogramas. Já a briga pela qualidade, no Brasil, teve início na década de 90, século passado, a partir do seu grande crescimento em oportunidades e a livre concorrência, gerando, em consequência, a briga pela qualidade dos processos, produtos e serviços.

² BPM - Business Process Management: [...] é o nome dado a um conjunto de múltiplos elementos, conceitos e metodologias que juntos tem a finalidade de tratar de forma holística processos de negócio. (CRUZ, 2008 pg. 66).

³ 4 Adam Smith: Conhecido por sua obra principal, An Inquiry Into the Nature and Causes of the Wealth of Nations (Uma Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações), foi um filósofo social que influenciou no desenvolvimento do capitalismo nos séculos XIX e XX.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 estabelece em suas Diretrizes da Educação Nacional a preocupação com a gestão do ensino quando em seu Art. 3º, já destacava que o ensino deve ser ministrado com base em alguns princípios. Sendo o primeiro deste conjunto de princípios a garantia de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Enquanto que o nono princípio ressalva a necessidade da IES garantir o padrão de qualidade do serviço prestado.

O artigo “A Gestão Estratégica de Instituições de Ensino Superior: um estudo multicaso” de Mainardes et al (2011), publicado na Revista Exodus – Revista Contemporânea de Economia e Gestão aponta que foi a partir da década de 90 que se abriram novas possibilidades para o Ensino Superior; de forma que a disputa de mercado levou o ensino a ser percebido como um negócio. E com a possibilidade de acesso ao Ensino Superior ampliada pela Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a livre concorrência levou as Instituições de Ensino Superior a investirem na gestão da qualidade de seus processos.

Guimarães et al, (2012), ao publicarem o artigo “Inovação de Processo em Instituições de Ensino Superior” na Revista ReFAE - Revista da Faculdade de Administração e Economia e apontaram a relevância dos processos de inovação na gestão acadêmica, não somente para atender aos padrões de qualidade exigidos pelo pelos órgãos reguladores do Ensino Superior no Brasil, mas também, pela cobrança da comunidade como um todo e também, para que a IES ocupe uma posição de destaque no mercado.

Brett Champlin, CBPP, fundador da ABPMP International, no Guia para o Gerenciamento de Processos de Negócios – ABPM⁴ BPM CBOK V3.0 - 2013, coloca que uma organização é composta por um sistema de processos e que somente por meio de um conjunto de processos interfuncionais a mesma se tornará mais eficiente e, por conseguinte, alcançará maiores resultados.

Eberle (2009), em seu artigo “Identificação das Dimensões da qualidade em serviços: um estudo aplicado em uma instituição de Ensino Superior localizada em Caxias do Sul” ressaltou a relevância da qualidade na entrega de serviços em uma IES, a partir de dimensões pré-definidas. Corroborando com a autora, destacam-se

⁴ABPM: Associação Internacional de Profissionais de BPM (Business Process Management) que promove os conceitos e práticas de BPM.

aqui duas dimensões relevantes que estão vinculadas a prestação de serviço: a gestão do desempenho e a qualidade percebida pelo cliente.

Em 2011, Rojas et al, assinalaram o quanto se faz necessário fazer a gestão do conhecimento da informação em uma Instituição de Ensino Superior, haja vista a grande possibilidade de rotatividade de funcionários seja, por demissão, ausência, mudança de setor, etc. A partir desses indicadores o Gerenciamento por Processos de Negócio (BPM) pode vir a ser uma das formas de mapear os processos de ponta a ponta (do início ao fim) oportunizando a integração entre as diferentes áreas/setores/coordenações e direções, além de possibilitar a socialização dos processos, que em muitas IES não fluem como deveriam porque estas ainda possuem funcionários, colaboradores que se sentem donos dos processos. Em seu artigo publicado na Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL (2011, s.p.) aponta que a, “Utilização da metodologia BPM para adequação de um sistema de gestão integrada e retenção de conhecimento em uma instituição pública de ensino superior”.

O Ministério da Educação definiu alguns instrumentos de avaliação que também podem ser utilizados pela IES como indicadores de qualidade e que contribuem para a elaboração do Planejamento Estratégico e do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI. Dentre tais instrumentos encontra-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, cuja finalidade é analisar a IES, os seus Cursos e o desempenho dos acadêmicos por meio do resultado do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade (que tem como indicadores de avaliação questionário e prova).

Outro indicador do referido ministério é a Avaliação Institucional Interna que é elaborada, aplicada, avaliada e socializada pela Comissão Própria de Avaliação da IES. O sistema de avaliação do Ministério da Educação do é responsável, também, por esta busca pela eficiência, efetividade e eficácia - aqui se leia qualidade - dos processos de gestão das Instituições de Ensino Superior, uma vez que seus instrumentos de avaliação abrangem tanto a instituição como seus cursos de graduação e tem critérios e indicadores que contemplam desde o processo de autorização até a sua permanência da mesma no mercado.

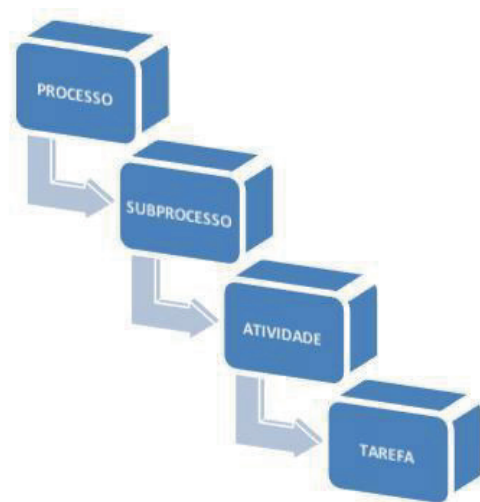
A partir do levantamento dos antecedentes apresentados, foi possível perceber que mesmo havendo uma preocupação com a qualidade na prestação e na entrega do serviço, em particular por uma Instituição de Ensino Superior, os

processos ainda não são percebidos e institucionalizados como cultura organizacional e quando são realizados, na sua maioria, ainda são nas dimensões administrativa, financeira e de infraestrutura.

4. A GESTÃO E O BUSINESS PROCESS MANAGEMENT - BPM

As atividades dos Subprocessos do Processo de Apoio Secretaria Acadêmica dos Processos Primários Graduação da instituição pesquisada se definem de forma a atender as questões legais da IES. No caso desta investigação foi definido o conceito de “Processo Primário” como o conjunto, um grupo de atividades, ações e atos regulatórios que resulta na sua atividade fim. Para tanto, foram definidos os Processos Primários Graduação para oferecer serviço educativo superior a alunos e á comunidade do entorno do município da Grande Florianópolis, Estado de Santa Catarina, Brasil.

Figura 2. Hierarquia de um processo.



Fonte: Autora (2017).

As atividades dos Subprocessos do Processo de Apoio Secretaria Acadêmica dos Processos Primários Graduação da instituição pesquisada se definem de forma a atender as questões legais da IES. No caso desta investigação foi definido o conceito de “Processo Primário” como o conjunto, um grupo de atividades, ações e atos regulatórios que resulta na sua atividade fim. Para tanto, foram definidos os Processos Primários Graduação para oferecer serviço educativo superior a alunos e

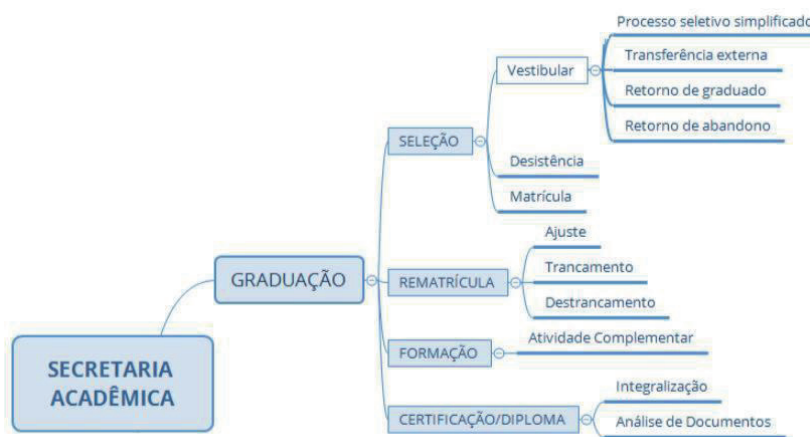
á comunidade do entorno do município da Grande Florianópolis, Estado de Santa Catarina, Brasil.

O Subprocesso do Processo de Apoio Secretaria Acadêmica do Processo Primário Graduação, dessa investigação, tem como conceito de Subprocessos do Processo Primário “Graduação” a decomposição das Atividades realizadas no decorrer da primeira etapa de formação no Ensino Superior até a obtenção de títulos de bacharel, licenciatura e tecnólogo.

5. A OPERACIONALIZAÇÃO DOS SUBPROCESSOS DO PROCESSO DE APOIO SECRETARIA ACADÊMICA DO PROCESSO PRIMÁRIO GRADUAÇÃO

Aqui são abordadas as bases teóricas que norteiam os Subprocessos do Processo de Apoio Secretaria Acadêmicas, contemplando desde a entrada do candidato a um de seus cursos, até a integralização do curso e, conseqüentemente a emissão do diploma.

Figura 3. Mapa do Processo de Apoio Secretaria Acadêmica com seus Subprocessos e Processos Primários Graduação da IES pesquisada.



Fonte: Autora (2017).

Na IES em questão, o vestibular é realizado uma vez ao ano com entradas para o primeiro e segundo semestres e após a publicação do resultado do Vestibular, são realizadas tantas chamadas quanto se fizerem necessárias para a entrada do semestre, até que complete o número total de vagas ofertadas. Ou seja, não se pode iniciar o semestre com o número inferior de vagas que foi ofertada com candidatos em lista de espera.

Foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que as Instituições de Ensino Superior puderam criar seus critérios e métodos de avaliação do Processo Seletivo Simplificado. A instituição pesquisa possui legislação que ampara a oferta de vagas excedentes e tem como forma de ingresso uma “Prova Escrita” por meio da produção de uma Redação com o tema a ser definido pela Comissão de Processo Seletivo. Nesse processo de seleção também serão realizadas tantas chamadas quanto se fizerem necessárias para a entrada do semestre, até que complete o número total de vagas ofertadas.

A Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, no seu Art. 49, define que as Instituições de Educação Superior - que tenham vagas disponíveis- deverão aceitar a Transferência Externa de alunos para cursos de áreas afins, desde que estejam regulares e mediante processo seletivo. Porém, ao mesmo tempo em que a Lei repassa para a IES a responsabilidade de definir como se dará o processo de Transferência Externa, ela exige que tal processo de Transferência deva ser contemplado no Calendário Acadêmico da IES. No entanto, por este ser um processo novo para a Secretaria Acadêmica da IES em questão, esse tem sido um dos grandes desafios, uma vez que as atividades estabelecidas e por quem passam os processos ainda não estão alinhados e eficientes.

O Retorno de Graduado ou do Egresso é a deliberação pela Instituição de Ensino Superior de vaga para curso de graduação, desde que o interessado já tenha diploma de curso de graduação. Somente poderão se inscrever no Edital os candidatos que possuírem Diploma de Curso Superior, reconhecidos pelo MEC. Somente em 2016/2 foi instituída pela IES, em seu calendário acadêmico, a oferta de Edital para Retorno de Graduado.

O Retorno de Abandono é a concessão de vaga em curso de graduação da Instituição de Ensino Superior. Ele ocorre somente para os candidatos que já foram alunos e que abandonaram o curso. Somente em 2016/2, após deliberação do Conselho Superior passou a ser contemplada no calendário a data de oferta de Edital para Retorno de Abandono conforme.

As atividades que envolvem os Subprocessos transferência externa retorno de graduado e retorno de abandono ainda são claras para os colaboradores da secretaria acadêmica, uma vez que estes Subprocessos foram instituídos em 2016/2 e só foram realizados uma vez. Na oportunidade, ocorreram erros provocando a publicação de erratas por meio de edital e deixando os candidatos

confusos com o desencontro de informações. Neste Subprocessos do processo seleção também se faz necessário definir onde as atividades dos Subprocessos iniciam e onde elas terminam, além da definição dos atores envolvidos.

Cabe ressaltar que, o processo de seleção da IES pesquisada já inicia com seus Subprocessos truncados, uma vez não estão definidos onde inicia e onde termina a atividade e que atores estão envolvidos.

Para a IES, a única situação em que se efetiva a desistência está respaldada pela Lei nº 12.089 de 11 de novembro de 2009, que no seu Art. 1º coloca que “Esta Lei visa a proibir que uma mesma pessoa ocupe, na condição de estudante, 2 (duas) vagas, simultaneamente, no curso de graduação, em instituições públicas de ensino superior em todo o território nacional”. O Subprocesso desistência não possui as atividades institucionalizadas, uma vez que não está determinado onde elas iniciam, como são concluídas e como se faz o controle legal do Subprocesso desistência.

A matrícula é o ato que garante ao candidato, regularmente classificado em um processo seletivo, a vinculação do mesmo à Instituição de Ensino Superior, provendo uma vaga em determinado curso, conquistada mediante concurso público de ingresso na instituição.

A matrícula, de acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação/CNE e a Câmara da Educação Superior/CES, é um:

[...] ato complexo (que somente se aperfeiçoa com a manifestação de duas ou mais vontades) segundo o qual o candidato regularmente classificado em um processo seletivo se vincula a uma instituição de ensino, provendo uma vaga em determinado curso, conquistada mediante concurso público de ingresso na instituição, de tal forma que o vínculo não resulta apenas da manifestação da vontade do aluno de desejar pertencer à instituição, mas também da instituição que cumpre, de sua parte, as normas editalícias, do seu estatuto e do seu regimento, impessoais para todos, resultando, assim, o encontro das vontades a partir das quais a matrícula se consuma e o vínculo institucional se estabelece (Parecer CNE/CES nº 365/2003).

O Subprocesso matrícula possui diferentes contextos, ou seja, quando a matrícula é via vestibular e realizada na Secretaria Acadêmica e ocorre de forma sucinta e institucional. Porém, as matrículas para os Subprocessos processo seletivo simplificado, processo seletivo análise documental, transferência externa, retorno de graduado e retorno de abandono, dependem do calendário acadêmico e quando outras atividades da rotina da secretaria acadêmica ocorrem simultaneamente, pode ser um fator complicador.

Já a rematrícula, é realizada semestralmente para garantir a vaga do acadêmico no curso/fase/disciplina e, de acordo com o artigo 47 da Lei nº 9.394/96, inciso I, o Ensino Superior, o ano letivo regular, independente do calendário civil, deve contemplar, no mínimo, duzentos dias de trabalhos acadêmicos efetivos. Sendo que a organização do semestre letivo fica à carga da IES por meio da definição do seu calendário acadêmico.

Quanto ao trancamento, este é um direito do aluno de curso de graduação, pois de acordo com o Parecer CNE/CES nº 365/2003, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior brasileira é considerado aluno regular “aquele que mantém o seu vínculo com a instituição (matrícula) e com o curso (ocupando a vaga conquistada no processo seletivo), mas interrompe temporariamente os estudos através do instituto jurídico denominado “trancamento” (Parecer CNE/CES nº 365/2003).

O ajuste é previsto no calendário acadêmico e ocorre, somente, após a rematrícula. Nessa etapa do processo os alunos podem realizar: Troca e/ou cancelamento de turnos, horários e disciplinas. Na IES pesquisada, o período de ajuste contemplado em calendário acadêmico também é destinado ao destrancamento de matrícula. Tal tramite garante o direito de efetivação da rematrícula na matriz que estiver sendo executada no semestre de solicitação de retorno, conforme Manual da Secretaria Acadêmica.

Conforme a Lei Nacional de Educação, qualquer IES (Universidades, Centros Universitários e Faculdades) deve prever no seu regimento como se dá o processo de Trancamento. Na instituição em questão, são considerados regularmente trancados os alunos que tiverem efetivado a sua rematrícula e entrarem com o pedido de trancamento de disciplina e/ou fase, na secretaria acadêmica, sempre respeitando o calendário acadêmico.

No trancamento não é diferente, pois, qualquer IES (Universidades, Centros Universitários e Faculdades) deve prever no seu regimento como se dá o processo de Trancamento. Sendo considerado aluno com matrícula destrancada aquele que no período de ajuste entrar com requerimento na secretaria acadêmica solicitando o destrancamento e efetivação da sua rematrícula. As dificuldades do destrancamento estão relacionadas à definição, a sistematização institucional de quando ele deve ocorrer, pois para uns deve ser na rematrícula e para outros no ajuste. Portanto, se

faz necessário compreender e definir institucionalmente o que é um aluno trancado e qual é o direito dele.

A formação, de acordo com o Parecer n.º: CNE/CES 67/2003 de 11 de março de 2003 aponta que se faz necessário reunir todas as especificidades (referências e normativas) existentes na Câmara acerca “da concepção e a conceituação dos Currículos Mínimos Profissionalizantes fixados pelo então Conselho Federal de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação”, porém, garantindo a flexibilidade da matriz do curso a legislação específica, vigente, de cada modalidade e curso.

As atividades complementares têm a finalidade de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a complementação da formação social e profissional, de acordo com o Parecer do CNE/CES nº 492/2001. O regimento de uma IES (Universidades, Centros Universitários e Faculdades) deve prever no seu regimento e no Projeto Pedagógico de Curso – PPC a normatização acadêmica e pedagógica referente à Atividade Complementar. O Subprocesso que contempla a Atividade Complementar, por não apresentar um processo definido em relação à forma e ao prazo de validação das atividades desenvolvidas, muitas vezes compromete a integralização, do curso o que pode levar a secretaria acadêmica a comprometer o processo de elaboração da certificação/diploma do formando.

A certificação/diploma só ocorrerá mediante integralização do curso e documentação necessária disponível na pasta do acadêmico, na secretaria acadêmica da IES, com base no Parecer n.º: CNE/CES 67/2003 de 11 de março de 2003 e respeitando ao exposto na diretriz curricular e proposto no Projeto Pedagógico de Curso – PPC no que se refere às especificidades em relação a/o: aprovação em todas as unidades curriculares que compõem a matriz do curso, tempo de integralização do curso, cumprimento de carga horária de estágio obrigatório (quando houver) e das atividades complementares estágio (quando houver).

A integralização do curso é a última etapa da certificação do acadêmico, até mesmo porque só ocorre depois do encerramento do semestre letivo. Neste momento, é conferida a aprovação e conclusão das disciplinas e as atividades que compõem a carga horária do curso para que se efetive a integralização, qual seja a conclusão do curso. De acordo com o Parecer CNE/CES nº 8/2007, Art. 1º e 2º, a

integralização de um curso deve contemplar a carga horária mínima para a conclusão dos cursos de graduação presencial, seja para a Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo. “Art. 2º As Instituições de Educação Superior, para o atendimento do art. 1º, deverão fixar os tempos mínimos e máximos de integralização curricular por curso, bem como sua duração.”

Este é um dos momentos mais críticos do Subprocesso de certificação/diploma da IES pesquisada, visto que a morosidade dos encaminhamentos em função da definição de prazos compatíveis e de processos indefinidos já criaram situações de desgaste para a instituição entre secretaria acadêmica, alunos e coordenações de curso, dado o fato de que alguns alunos ficaram sabendo alguns dias e até mesmo horas antes da colação de grau que não estariam habilitados a diplomação.

Análise de documentos. Para a Faculdade Municipal de Palhoça está é a primeira etapa do processo de certificação do acadêmico. De acordo com o Manual da Secretaria Acadêmica da FMP o aluno precisa ficar atento ao calendário acadêmico, pois na data prevista deverá entrar com requerimento solicitando colação de grau. Registra-se a análise de documentos na pasta do aluno só ocorre a partir deste momento, e que somente após este procedimento é que a Secretaria Acadêmica faz a conferência dos documentos na pasta do aluno. Na falta de algum documento o requerimento é indeferido com os documentos faltantes assinalados. Caso todos os documentos estejam na pasta do acadêmico o requerimento é deferido.

Esta deve ser considerada a etapa final do Processo de Apoio Secretaria Acadêmica do Processo Primário Graduação, porém tal procedimento também apresenta problemas no desenvolvimento de suas atividades. A maior fragilidade desta atividade pode estar na falta de controle dos documentos entregues pelos alunos durante a realização do curso e também pelo prazo e sistematização de entrega dos diários dos docentes encerrados de forma (in)correta, pela coordenação de curso.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com Gil, para que uma pesquisa e uma produção científica sejam reconhecidas, algumas regras, normatizações e métodos devem ser seguidos

“mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos [...] (2002, p. 17).

Quanto ao enfoque, a definição do método está diretamente vinculada à natureza do problema que nesta pesquisa foi contemplada a abordagem qualitativa (DIEHL, 2004).

Para Minayo (2002) a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (pp. 21-22).

A pesquisa se caracterizou como sendo básica devido a sua natureza, pois, propiciou que novos e significativos conhecimentos fossem gerados com foco no estudo realizado. Para Gil (2002, p. 32) a pesquisa básica “procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas”.

Já quanto ao alcance, a pesquisa é classificada como descritiva e possibilitou uma maior aproximação e identificação com o problema. Para Silva & Menezes,

[...] A pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento (2000, p.21).

O estudo de caso aplicado a uma Instituição de Ensino Superior Estudo, de acordo com Hartley apud Roesch (1996),

[...] consiste de uma investigação detalhada, frequentemente com dados coletados durante um período de tempo, [...] visando prover uma análise do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo (pp. 208-209).

O estudo de caso, como método, não envolveu somente a escolha dos procedimentos, mas também, a definição do objeto que foi pesquisado que poderia ter sido uma pessoa, um programa, uma instituição, uma empresa ou determinado grupo de pessoas que convivem em um mesmo ambiente e compartilham a mesma experiência (STAKE, 1994).

O estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p.32).

A coleta de dados foi realizada a partir de técnicas que segundo Lakatos & Marconi (2000, p. 107), “são um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência; são, também, as habilidades para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos”.

Já para Richardson (1999), somente o passo a passo das etapas poderia propiciar o sucesso da pesquisa onde ela fosse realizada. E foi este o diferencial da pesquisa realizada: foram respeitadas todas as etapas da pesquisa, o passo a passo.

Fazer o desenho de pesquisa, esqueleto ou guia, permitiu que o estudo fosse planejado nas suas dimensões mais amplas contemplando a coleta de dados, a análise e a interpretação dado.

Figura 3. Desenho da investigação da pesquisa.



Fonte: Autora (2017).

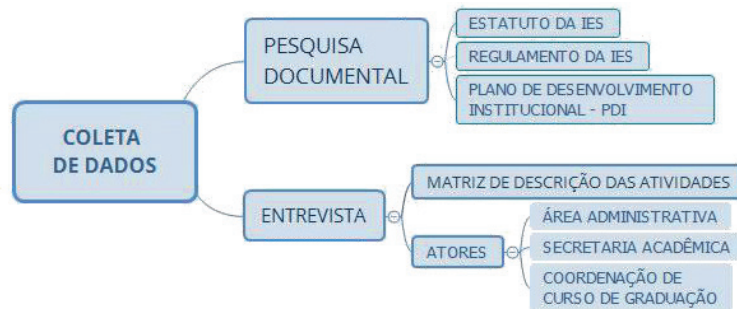
Para Silva e Neto (2010), as ciências sociais aplicadas aos estudos organizacionais propiciam o desencadeamento de debates e embates entre os pesquisadores por métodos que possam levar à compreensão do fenômeno social a ser pesquisado.

A definição da população para a pesquisa, qualitativa, foi intencional por representarem a totalidade de pessoas envolvidas no fenômeno pesquisado. Segundo Barbetta (2005, p.25),

[...] população é o conjunto de elementos que formam o universo de nosso estudo e que queremos abranger no nosso estudo. São os elementos para os quais desejamos que as conclusões oriundas da pesquisa sejam válidas.

A pesquisa ocorreu com profissionais, professores efetivos e contratados, que no período em que a pesquisa foi realizada possuíam um percentual da sua carga horária destinada às áreas envolvidas com a graduação e com as atividades da secretaria acadêmica. De acordo com Gil, “No planejamento de um experimento, é necessário determinar com grande precisão a população a ser estudada. Para isso devem ser consideradas as características que são relevantes para a clara e precisa definição da população” (2002 98).

Figura 5. Coleta de dados.



Fonte: Autora (2017).

Quanto à pesquisa documental, Fonseca coloca que este instrumento de pesquisa,

[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc (FONSECA, 2002, p. 32).

A Matriz de Descrição das Atividades dos Subprocessos do Processo de Apoio Secretaria Acadêmica dos Processos Primários Graduação foi desenvolvida pela pesquisadora e o resultado da entrevista estruturada individual realizada com os responsáveis pela execução das Atividades deram origem aos quadros dos Processos Primários de descrição das Atividades dos Subprocessos sob a perspectiva dos responsáveis pela sua execução, objetivando descrever quais são Atividades executadas e sua relação com os objetivos específicos.

Foi utilizada a análise de conteúdo por ser uma técnica mais elaborada e de reconhecimento quando se trata da observação documental. De acordo com Bardin (apud TRIVIÑOS, 1987, p.160), a análise de dados:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Para Bravo, “El objetivo del análisis de contenido consiste concretamente en observar y reconocer el significado de los elementos que forma los documentos (palabras, frases, etc.) y en clasificarlos adecuadamente para su análisis y explicación posterior” (1991, p. 287).

A pesquisa documental permitiu que se tivesse contato com a primeira fonte de informação da instituição a ser pesquisada, os documentos institucionais, haja vista que o Estatuto, o Regimento e Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da instituição pesquisada foram os primeiros registros da existência da instituição, sob a forma de documento.

A análise dos dados se deu em dois momentos. Primeiramente foram estudados e analisados todos os documentos institucionais da IES pesquisada. E já nessa primeira etapa foram levantadas algumas contradições a partir do momento que o Estatuto e o Regimento detalham a legalidade dos Subprocessos e Processos Primários Graduação (Seleção, Rematrícula, Formação e Certificação/Diploma) enquanto que, o Plano de desenvolvimento Institucional/PDI 2014-2018 da IES não aborda os indicadores relacionados.

Num segundo momento, a análise de conteúdo das entrevistas foi realizada a partir da análise dos dados apontados pelas três áreas - direção administrativa, secretaria acadêmica e somente por uma coordenação de curso de Graduação deixou as contradições ainda mais perceptíveis quando após a categorização das entrevistas foi possível analisar que o discurso, a partir da prática dos entrevistados na Gestão das Atividades dos Subprocessos do Processo de Apoio da Secretaria Acadêmica dos Processos Primários de uma Instituição de Ensino superior pública da Grande Florianópolis não atendem ou não acontecem de acordo com o que está determinado nos documentos que normatizam e servem de referencia legal para instituição.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi apresentado na pesquisa foi possível verificar que a mesma contemplou todos os questionamentos e apresenta resultados relevantes para a gestão da instituição, foco da pesquisa.

A pesquisa respondeu às questões iniciais, uma vez que, a partir da análise documental e das entrevistas se conclui que não há práticas de gestão das atividades dos Subprocessos do Processo de Apoio Secretaria Acadêmica dos Processos Primários Graduação IES pesquisada. Pois, enquanto as entrevistas, o Regimento e o Plano de Desenvolvimento Institucional se referem, mais especificamente, somente ao evento o Estatuto aborda as questões legais, na esfera federal, dos indicadores pesquisados.

Partindo do princípio de que a Gestão dos Subprocessos se caracteriza pela gestão de ponta a ponta dos processos e não da definição de responsabilidades por funções e estruturas administrativas se conclui que, legal e instituídamente não é realizada a gestão das Atividades dos Subprocessos do Processo de Apoio Secretaria Acadêmica dos Processos Primários Graduação e Pós-Graduação. Pois, de acordo com o *BPM CBOK V3.0*, a gestão de processos se caracteriza pela definição dos processos ponta a ponta da organização, medição de desempenho, designação de donos de processos, seleção de processos para iniciativas de transformação e sustentação dos ganhos por meio da otimização constante dos processos da organização.

A análise dos dados, quanto ao objetivo delineado para a pesquisa, foi evidenciado que não existe uma caracterização de prática de gestão e a definição do dono do processo. O que se encontrou foi somente a operacionalização, a execução de tarefas que são realizadas pontualmente e individualmente descaracterizando a prática de gestão e a definição da pessoa da área/setor/diretoria que vai gerenciar o processo de ponta a ponta e não apenas executar as tarefas que são realizadas pontual e individualmente.

Com o exposto acima e a partir do aporte teórico pesquisado e das práticas analisadas e desenvolvidas, se faz necessário avaliar a possibilidade de primeiramente desenhar como acontece cada atividade do Macroprocesso Graduação e de seus subprocessos. E, a partir de então, definir quem são os atores

responsáveis pela atividade, qual a atividade que deflagra a entrada, a descrição passo a passo da atividade e por fim a saída, o produto final.

8. REFERÊNCIAS

ABPMP (2013). BPM CBOK V3.0 – **Business Process Management Common** BARBETTA, P. A. (2005). Estatística aplicada às Ciências Sociais. 5. ed. rev. Florianópolis: Ed. Da UFSC.

BPM CBOK V3.0 (2013). **Business Process Management Common Body of Knowledge 3.0**. São Paulo, Brasil: ABPMP.

BPM CBOK V3.0 v.2 (2014), **ABPM-BR 2014**. Guia SRF – Secretaria da Receita Federal; Andajur, A. J. Sell e Denilson, N.(2016), Notas de aula, Florianópolis.BRASIL. Lei nº 9.394/1996 - **Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional**, Planalto do Governo Brasileiro.

BRASIL. **Lei nº 12.089 de 11 de novembro de 2009 - Fixa normas proibindo que uma mesma pessoa ocupe 2 (duas) vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior..** Planalto do Governo Brasileiro.

BRASIL. **Parecer do CNE/CES nº 492/2001** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação. Conselho Nacional de Educação/CNE e Câmara da Educação Superior/CES.

BRASIL. Parecer do CNE/CES n.º: 67/2003. : **Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação**. Conselho Nacional de Educação/CNE e Câmara da Educação Superior/CES.

BRASIL. Parecer CNE/CES 365/2003 - **Consulta sobre a legalidade de transferência**. Conselho Nacional de Educação/CNE e Câmara da Educação Superior/CES.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 8/2007 - **Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial**. Conselho Nacional de Educação/CNE e Câmara da Educação Superior/CES.

BRAVO, R. S. Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

DIEHL, A. A. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**: métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall.

EBERLE, L. **Identificação das Dimensões da qualidade em serviços**: um estudo aplicado em uma instituição de Ensino Superior localizada em Caxias do Sul – RS. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Caxias do Sul -UCS, Brasil.

- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUIMARÃES, J. C. F. et al. **Inovação de Processo em Instituições de Ensino Superior**. Revista ReFAE. v. 4, nº 1, 2012.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas.
- MAINARDES, E. W.; MIRANDA, C. S; Correia, C. H. **A gestão estratégica de instituições de Ensino Superior**: um estudo multicaso. Contextus - Revista Contemporânea de Economia e Gestão. Vol. 9 - Nº 1 - jan/jun, Brasil.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa Social**. Petrópolis, Brasil: Vozes Editora.
- PAVANI, J. O.; SUCUCUGLIA, R. **Mapeamento e Gestão por Processos – BPM**. Gestão orientada à entrega por meio de objetos. Metodologia GAUSSO. São Paulo – M. Books do Brasil Editora Ltda.
- PORTER, M. E. **Vantagem competitiva**: criando e sustentando um desempenho superior. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio do curso de administração**: guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalho de conclusão de curso. São Paulo: Atlas, 1996.
- ROJAS, R. S. B. et al. **Utilização da metodologia BPM para adequação de um sistema de gestão integrada e retenção de conhecimento em uma instituição pública de Ensino Superior**. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL. Edição especial 2011, p.115-132, Florianópolis/SC, Brasil.
- SILVA, E. L; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/ PPGE/LED, 2000.
- SOUSA, A. M. **Gestão Acadêmica Atual**. In Sonia Colombo, Gabriel Rodrigues e colaboradores. Desafios da Gestão Universitária Contemporânea (pp. 97 – 110). Porto Alegre: Artmed, 2011.
- STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 1994.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas.
- YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. 2 ed, Porto Alegre: Bookman, 2001.



I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO

AS PRÁTICAS TECNOLÓGICAS ALIADAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL



Prof^a PhD Sandra Siqueira Santos
Prof^a M.e Maria da Conceição Silva Viana
Prof^o M.e Antônio Fernando Santos
Prof^o M.e Heber Ferreira da Sliva
Prof^o M.e José Barros doa Anjos

DE EDUCAÇÃO

DE CANINDÉ DE SÃO FRANCISCO - SE

AS NOVAS TECNOLOGIAS ALIADAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
SOB A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL
CANINDÉ DE SÃO FRANCISCO - SE. DE 15 A 18 DE AGOSTO DE 2019

Prof. Dr.
Julio Cezar
Cardozo Rolon



TEMA:
Avaliação através
da Neurociência

Prof. Dr.
Simeon Hugo
Ferreira Gonzalez



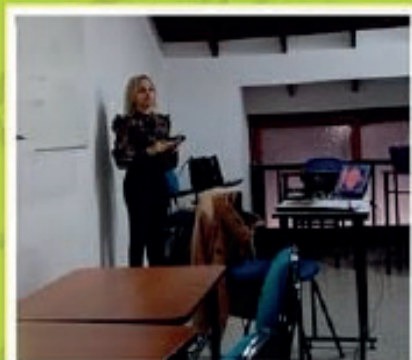
TEMA:
As novas tecnologias
aliadas as práticas
pedagógicas

Prof PHD.
Abelardo Juvenal
Montiel Benitez



TEMA:
La revolución 4.0. Gran
desafío para la educación

Profa. Dra.
Christiane Klline
de Lacerda Silva



TEMA:
Perspectivas sobre
enfrentamento à violência
de gênero no contexto
educacional

Prof. Dr.
Roberto Belo Jr



TEMA:
A importância da Capacitação
Pedagógica Continuada e
as Oficinas Pedagógicas para
os Profissionais da Educação

Prof. Ms.
José Barros dos Anjos



TEMA:
Neuroeducação e a EJA: Um
longo caminho a ser
percorrido

Posse dos novos membros da academia Canideense de Letras e Artes - ACLAS



Abertura do evento 15/08/2019











Atividades Diurnas 16/08/2019
Apresentações dos trabalhos de mini cursos





Minicurso

MINISTRANTE: Prof^a. Dra. Christiane Kiline de Lacerda Silva

Perspectivas sobre enfrentamento à violência de gênero no contexto educacional



Minicurso

MINISTRANTE: Prof. Me José Barros dos Anjos

Neuroeducação e a EJA: Um longo caminho a ser percorrido.



Minicurso

MINISTRANTE: José Belo Júnior

A importância da capacitação pedagógica continuada e as oficinas pedagógicas para os profissionais da educação



Evento Noturno 16/08/2019





Evento Diurno 17/08/2019
VI Encontro de Escritores e Leitores
Canideenses e convidados
Canindeenses e convidados



Visita ao Museu Arqueologia de Xingó - Sergipe





Posse da ACLAS: Academia Canideense de Letras e Artes







Visita ao Museu do Cangaço e passeio de Catamarã pelo Cânion de São Francisco - Xingó





